

METODIKA NASTAVE

Časopis za metodičku teoriju i praksu



TEACHING METHODOLOGY

Journal of Methodological Theory and Practice

No. 1, 2022

METODIKA NASTAVE

ČASOPIS ZA METODIČKU TEORIJU I PRAKSU

BR. 1

TEACHING METHODOLOGY

JOURNAL OF METHODOLOGICAL THEORY AND PRACTICE

No 1



Filozofski fakultet

Nikšić, 2023.

Metodika nastave, časopis za metodičku teoriju i praksu
Teaching methodology, Journal of Methodological Theory and Practice

Izdavač

Filozofski fakultet, Nikšić

ISSN: 2989-1647 (Online izdanje)

Glavna urednica

Prof. dr Dijana Vučković, Filozofski fakultet, Univerzitet Crne Gore

Odgovorna urednica

Prof. dr Dušanka Popović, Filološki fakultet, Univerzitet Crne Gore

Redakcija

Prof. dr Slavka Gvozdrenović, Filozofski fakultet, Univerzitet Crne Gore
Doc. dr Jasmina Nikčević, Filološki fakultet, Univerzitet Crne Gore
Doc. dr Marija Mijušković, Filološki fakultet, Univerzitet Crne Gore
Prof. dr Veselin Mićanović, Filozofski fakultet, Univerzitet Crne Gore
Doc. dr Želimir Dragić, Filozofski fakultet, Univerzitet u Banjoj Luci
Prof. dr Valentina Majdenić, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek
Prof. dr Stanko Cvjetičanin, Univerzitet u Novom Sadu
Prof. dr Biljana Radić Bojanić, Univerzitet u Novom Sadu
Angel Felices-Lago, University of Granada
Raul Ruiz-Cecilia, University of Granada
Noah Dana-Picard, Jerusalem College of Technology
Zsolt Lavizca, Johannes Kepler University, Austria
Carmel Mary Coonan, Ca'Foscari University of Venice, Italy
Prof. dr Nihada Delibegović Džanić, Univerzitet u Tuzli
Doc. dr Sandra Stefanović, Univerzitet u Kragujevcu
Prof. dr Nadežda Stojković, Univerzitet u Nišu
Prof. dr Jean Jacques Tatin-Gourier, Tours, France
Dr Branko Anđić, Johannes Kepler University, Austria

Sekretarka: Marija Mjušković, Filološki fakultet, Univerzitet Crne Gore
email: teachingmethodology2@gmail.com

Tehnička priprema:

Dalibor Vukotić

Naslovnica:

Đorđije Vujičić, akademski slikar: *Bez naziva* (dio slike)

Sadržaj / Table of Contents

Uvodna riječ.....	7
Obrazovanje i nastava u sjenci globalne pandemije – jedno preispitivanje <i>Education and teaching in the shadow of a global pandemic – one review</i> Slavka Gvozdenović	9
Savremeni predškolski kurikulum – crnogorski kontekst <i>Contemporary preschool curriculum – Montenegrin context</i> Tatjana Novović	25
Proučavanje strukture bajke u nastavi primjenom Propove morfologije <i>Studying the structure of a fairy tale in the classroom using Propp's morphology</i> Dijana Vučković	45
Načini prihvatanja književnoumjetničkih djela u ranoj adolescenciji (VIII razred) <i>Ways of accepting literary and artistic works in early adolescence (VIII grade)</i> Dušanka Popović	73
Problemska nastava kao podrška razvoju darovitih učenika osnovnoškolskog uzrasta <i>Problem teaching as support to further development of gifted students in elementary schools</i> Biljana Joksimović	95
Metodički pristup romanu – <i>Mrtvo Duboko</i> , Čeda Vukovića <i>Methodological approach to the novel Mrtvo Duboko, by Čedo Vuković</i> Tamara Simović	109

Uvodna riječ

Poštovane kolegice i kolege,

Pred vama je prvi broj časopisa *Metodika nastave / Teaching methodology*, Filozofskog fakulteta Univerziteta Crne Gore, nastalog s namjerom da se prosvjetnoj javnosti u Crnoj Gori, regionu i šire, predstavite istraživanja i naučno zasnovana promišljanja o aktuelnim pitanjima u nastavi na svim obrazovnim nivoima i u svim oblastima i predmetima koji se upoznaju i izučavaju od predškolskog vaspitanja i obrazovanja do akademskog nivoa. Za ovakav poduhvat redakcije posebno inspirativna bila je činjenica da časopis takvog profila u Crnoj Gori do sada nije postojao, kao i naša procjena da se metodika nastave u posljednje dvije decenije na crnogorskom prostoru, u većini oblasti, značajno unaprijedila. Ovaj prvi broj sadrži radove koji se odnose na metodičku problematiku predškolstva i osnovnoškolske nastave književnosti, kao i jedan prilog koji kritički-interpretativno preispituje pitanja nastave uopšte, a u kontekstu pandemije virusa COVID-19.

Brze promjene u okolnostima u kojima se nastava izvodi, razvoj tehnologije i sveopšta digitalizacija, mijenjaju kontekst u kojem djeca i mladi borave i stasavaju. Savremeno okruženje postaje izazov za sve poslenike u obrazovanju, a posebno za nastavnike, najviše u domenu osmišljavanja motivišućih, podsticajnih i funkcionalnih pristupa programskim sadržajima i ishodima koje, u procesu podučavanja, valja dostići. Kontinuirana razmjena iskustava i ideja iz prakse utemeljenih na relevantnoj literaturi i istraživanjima nastavnog procesa i procesa obrazovanja u cjelini, na lokalnom i međunarodnom nivou, postaje značajan resurs za sveukupno unapređivanje pojedinačne nastavne prakse, kao i sistema obrazovanja u cjelini. S nadom da ćemo osnivanjem ovog časopisa, prethodno navedenom dati značajan doprinos, predajemo vam prvi broj *Metodike nastave*, časopisa za metodičku teoriju i praksu i pozivamo vas da date lični doprinos ovoj aktivnosti.

Urednice:

Prof. dr Dušanka Popović

Prof. dr Dijana Vučković

Slavka V. GVOZDENOVIĆ
Univerzitet Crne Gore
Filozofski fakultet

OBRAZOVANJE I NASTAVA U SJENCI GLOBALNE PANDEMIJE – JEDNO PREISPITIVANJE

UDK 37:004.738.5

Rezime

U osnovi namjere ovog rada nalazi se sagledavanje teorijskih i praktičnih aspekata svijeta obrazovanja, nastave i svijeta života u sjenci globalne pandemije izazvane korona virusom (COVID-19). Preispitivanje prioriteta u domenu nastavnog, obrazovnog i naučno-istraživačkog rada u izmijenjenim okolnostima svjedoči o njihovoj unutrašnjoj povezanosti i dodatnom angažovanju svih učesnika obrazovne djelatnosti. Činjenica da se izloženost zdravstvenim rizicima i brojna praktična pitanja koja se pojavljuju u nastavnom radu, teorijski ne mogu predvidjeti, zahtijeva kontinuirano prilagođavanje novoj realnosti, kritičko preispitivanje postojeće prakse i mogućnosti daljih poboljšanja, bilo da je riječ o efikasnosti realizacije planiranih nastavnih aktivnosti ili o kvalitetu znanja koje učenici/učenice, studenti/studentkinje¹ usvajaju. O tome svjedoče istraživanja o organizovanju i realizaciji nastave u vrijeme covida-19, kao i iskustvo u kontekstu adaptacije crnogorskih visokoobrazovnih institucija sistemu učenja na daljinu. Iako je uglavnom fragmentarno, sagledavanje obrazovanja i nastave u širem društvenom kontekstu, kao i distancirano preispitivanje sopstvenog i iskustva akademske zajednice stečenog tokom pandemije korona virusa, trajno je aktuelno, korisno za usmjeravanje razvojnih procesa u savremenom društvu i obrazovanju i otvoreno za dalja istraživanja.

Ključne riječi: obrazovanje, nastava, nastavnik, učenik, student, znanje, odgovornost, pandemija.

¹ Svi izrazi koji se u ovom radu koriste u muškom rodu podrazumijevaju iste izraze u ženskom rodu.

Umjesto uvoda: nastava i obrazovanje u povijesnom kontekstu

Oblikovati znači da učitelji priteknu u pomoć mogućem duhu koji čeka u detinjstvu da se ostvari.

Ž. F. Liotar

Isprepletenost uzajamnih uticaja promjena u društvu, obrazovanju i na nivou školskog sistema reflektuje se na sve segmente ljudske egzistencije, bilo da je riječ o razvoju ličnosti tokom formalnog obrazovanja, ili o nezamjenljivoj ulozi nastave i obrazovanja u ostvarivanju ljudskih potreba i mogućnosti. Nastava jeste specifično područje sticanja znanja o smislu i vrijednosti života, ali i svjedočenje samog života onih koji uče i onih koji poučavaju. Kao značajan pokazatelj istorijskog samorazvitka duha, nastava svjedoči o kulturnom razvitku i vrijednostima date epohe. Autonomija duha nastave, i u otežanim uslovima rada i izloženost zdravstvenim rizicima u vrijeme globalne *pandemije* (epidemije zarazne bolesti), pretpostavlja profesionalnu etiku i odgovornost nastavnika da podstiču *duh slobodnog mišljenja* i *razvijaju osjećaj lične odgovornosti* kod svojih vaspitanika. Artur Libert (Arthur Liebert, 1878–1946) ističe da ljudska kultura počiva na zajednici i uzajamnom odnosu između duhovnog života i nastave, koja je ujedno pretpostavka i svjedočanstvo naše vrijednosti. „Uloga koju igramo u istoriji, i sud, koji istorija daje o nama, zavise od snage zalaganja kojom razumemo ideju nastave i od snage sa kojom se zalažemo za ostvarenje te ideje“ (Libert, 1935, 372). Svaka nastava, prema Libertu (1935, 346), ima vaspitni uticaj samim tim što podstiče volju za saznanjem i za istinom na kojoj počiva. Utoliko je onaj ko poučava dužan da poštuje istinu, potčinjavajući se moralnom zahtjevu koji je usmjeren na moralno samooblikovanje i samoobrazovanje. Na toj osnovi se ispostavlja čovječansko-moralni zahtjev da se od svakog učitelja koji hoće da bude dobar učitelj mora tražiti određeno filozofsko obrazovanje, budući da se njegova profesionalna djelatnost uvijek mora odnositi na *cijelog* čovjeka i polaziti od *cijelog* čovjeka, jer je uvijek usmjerena na ono što je univerzalno, smatra Libert (1935, 365–366). U tom smislu se bavljenje filozofijom u školi zahtijeva najprije zbog učitelja, potom zbog učenika, i kao treće zbog same škole.

Prožimanje teorijskog i praktičkog uma upućuje na poznato načelo: *Poznaj sebe samog*, na upoznavanje sopstvenih mogućnosti i ograničenja, time i diferenciranje između onoga što zavisi od nas i onoga što od

nas ne zavisi. U tom smislu i Sokratova uloga *učitelja* svjedoči o značaju istinskog vaspitanja i odgovornosti koju sobom nosi nastavnički poziv. Sokratova metoda *porađanja* ideja/znanja, vještina postavljanja pitanja i traženja odgovora zasnivala se na ravnopravnosti svih učesnika u razgovoru, uz uvažavanje iskustva svakog od njih.² Iskustvo razlika doprinosi samosaznanju i međusobnom razumijevanju između onoga koji uči (učenika) i onoga koji poučavajući uči (učitelja). Seren Kjerkegor (Søren Kierkegaard, 1813–1855) je upravo pisao da je između čovjeka i čovjeka nemoguć viši odnos, „učenik pruža pobudu učitelju da razume sebe samog, a učitelj pruža priliku učeniku da razume sebe samog“ (1990, 26). Vaspitno-obrazovni proces kao oblik ljudskog zajedništva transcendirava vremenska i prostorna ograničenja, budući da školovanje čini osnovu ukupnog čovjekovog obrazovanja, dok učenje tokom čitavog života sve više postaje pretpostavka za ostvarivanje ljudskih potreba i mogućnosti i razumijevanje svijeta u kome živimo.

Nastava i obrazovanje u vrijeme pandemije

Najnovije iskustvo u procesu organizacije online nastave i sistema učenja na daljinu (engl. *Distance learning*), u odnosu na uobičajenu/klaasičnu organizaciju nastavnog procesa, svjedoči o stalnom porastu zahtjeva prema svim učesnicima obrazovne djelatnosti, kao i o njihovom dodatnom angažovanju u svakodnevnoj realizaciji brojnih obaveza. Organizacija i realizacija nastave u crnogorskim obrazovno-vaspitnim institucijama u vrijeme pandemije covida-19 (od sredine marta 2020. godine do najnovijih dana) usmjeravana je u skladu sa preporukama nadležnih institucija, bilo da je riječ o angažovanju na usporavanju širenja virusa i zaštiti zdravlja, ili o očuvanju kontinuiteta obrazovnih aktivnosti na svim nivoima obrazovanja. Budući da ono što se želi (i što je moguće) uvijek prevazilazi ono što je stvarno, povezivanje teorijskih osmišljavanja i projekcija nastavnog rada sa obrazovno-vaspitnom realnošću zahtijevalo je kontinuirano prilagođavanje izmijenjenim okolnostima i online okruženju, pri čemu je realizacija nastave na daljinu (engl. *Distance teaching*) pretpostavljala osposobljenost nastavnika i učenika za primjenu savremene tehnologije. Da bi bilo uspješno, učenje na daljinu – uz korišćenje informaciono-komunikacionih

² Za razliku od Sokrata koji izjednačava vrlinu sa znanjem ili praktičnom mudrošću (grč. *phronesis*), Aristotel (1988) je smatrao da čovjek može znati šta je dobro, a ipak činiti ono što je loše.

tehnologija (IKT) – zahtijeva određena predznanja i vještine iz oblasti IKT, posjedovanje digitalnih uređaja (kompjutera, pametnih telefona, tableta, laptopova, TV prijemnika...) i stalni pristup internetu. Nejednaki uslovi u kojima učesnici obrazovnog procesa žive i rade uticali su na (ne)mogućnost obezbjeđivanja adekvatnih uslova za obavljanje svakodnevnih nastavnih aktivnosti i optimalnu realizaciju online nastave i sistema učenja na daljinu. Produblјivanje postojećih nejednakosti u društvu i obrazovanju sve više korespondira sa krizom izazvanom pandemijom COVID-19, o čemu svjedoče brojne posljedice na globalnom i regionalnom nivou, na društvenom i individualnom planu – uz napredovanje neizvjesnosti u pogledu egzistencijalne sigurnosti i ekonomske nezavisnosti.

Proces prilagođavanja crnogorskih obrazovnih institucija sistemu učenja na daljinu rezultirao je promjenama u organizaciji i realizaciji nastave, proširivanjem teorijskih znanja i praktičnih iskustava svih učesnika obrazovnog procesa, upoznavanjem mogućnosti i limita primjene digitalnih tehnologija u nastavnom radu i svakodnevnom životu. Činjenica da se izloženost zdravstvenim rizicima i brojna praktična pitanja koja se pojavljuju u nastavnom radu, teorijski ne mogu predvidjeti, podrazumijeva upoznavanje nastavnika sa različitim mogućnostima organizacije i realizacije nastave/učenja na daljinu, brižljivo planiranje i pripremanje za nastavu, obezbjeđivanje nastavnih materijala (u elektronskoj i štampanoj formi), kontinuirano vrednovanje napredovanja učenika/studenata i ukupnih efekata nastavnog rada. I pored jedinstva i međusobne povezanosti različitih nivoa obrazovanja, neophodno je uvažavanje brojnih specifičnosti pojedinih nivoa, bilo da je riječ o programskim zahtjevima i organizaciji nastavnog procesa, ili o uzrastu i potencijalima učenika/studenata i angažovanju samih nastavnika. Na preduniverzitetskim nivoima obrazovanja naglašena je uloga roditelja u praćenju i/ili usmjeravanju rada učenika i obezbjeđivanju digitalnih uređaja i uslova za njihov rad i učenje kod kuće. Rezultati istraživanja o *organizaciji i realizaciji nastave na daljinu u osnovnim i srednjim školama u Crnoj Gori u vrijeme covida-19 (II dio)* (Lalović, 2021) pokazali su da je učenicima mlađeg školskog uzrasta tokom realizacije nastave na daljinu bila neophodna pomoć roditelja pri učenju i radu na domaćim zadacima, dok su učenici viših razreda osnovnih škola i učenici srednjih škola (gimnazija i srednjih stručnih škola) uglavnom učili sami i/ili zajedno s drugim učenicima iz odjeljenja i škole – uz minimalnu pomoć roditelja (Lalović, 2021, 32–34). Pored održavanja redovne komunikacije, razmjene informacija i nastavnih materijala između nastavnika i

učenika, nastava na daljinu je, prema uputstvu Ministarstva prosvjete,³ podrazumijevala i praćenje (putem televizijskih kanala i Jutjuba) snimljenih časova iz pojedinih predmeta (Lalović, 2020, 41). Iako su tokom nastave na daljinu, u uslovima fizičke razdvojenosti nastavnika i učenika, kontrola nad procesom učenja i objektivna provjera znanja ograničeni, to ne znači da su praćenje i ocjenjivanje postignuća učenika nemogući, smatra Lalović (2021, 36), ukazujući da bi u ovoj situaciji fokus trebalo pomjeriti sa sumativnog na formativno ocjenjivanje. U tom smislu upoznavanje učenika sa kriterijumima praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja podsticajno utiče na njihovo zalaganje i samostalnost u izradi domaćih i kontrolnih zadataka, korišćenje različitih izvora znanja (udžbenik, internet, dostupna literatura) i selekciju raspoloživih informacija.

Izvjesno je da dodatno angažovanje na realizaciji programskih zahtjeva u izmijenjenom kontekstu (tokom nastave na daljinu) ne oslobađa nastavnika nijedne uloge iz uobičajenog profesionalnog rada u školskim uslovima, već zahtijeva pojačanu samokontrolu i metodičku kreativnost, kako u domenu planiranja i evidencije svakodnevnih nastavnih aktivnosti, tako i u pogledu usmjeravanja učenika tokom učenja korišćenjem različitih komunikacionih sredstava (SMS poruke, e-mail, video komunikacija i slično) i razmjenom povratnih informacija. Očuvanje suštinskog (a ne samo formalnog) kontinuiteta obrazovnih aktivnosti primjenom različitih metoda nastave/učenja i metodskih postupaka, kao i različitih oblika provjere znanja, doprinosi postepenom savladavanju gradiva, podsticanju razvoja sposobnosti stvaralačkog mišljenja učenika, jačanju motivacije za aktivno usvajanje znanja i samostalno napredovanje.

Iako je uglavnom fragmentarno, iskustvo stečeno tokom pandemije korona virusa u kontekstu adaptacije crnogorskih visokoobrazovnih institucija, implicira kritičko preispitivanje nastavne prakse i sagledavanje obrazovanja i nastave u širem društveno-ekonomskom kontekstu. U skladu sa preporukama Rektorata Univerziteta Crne Gore, od dana obustave redovne nastave u crnogorskim obrazovnim institucijama (16. marta 2020. godine), online nastava na fakultetima organizovana je na više načina: postavljanjem nastavnog materijala (i instrukcija za rad) na stranici predmeta na zvaničnom sajtu UCG, postavljanjem multimedijalnih prezentacija na platformu Moodle i putem Zoom aplikacije, pomoću koje se nastava realizuje u realnom vremenu.

³ U zavisnosti od epidemiološke situacije, važećih mjera i prostornih kapaciteta škola, nastava je realizovana dijelom u školi, dijelom online.

Budući da organizacija nastave posredstvom savremenih digitalnih platformi i dostupnost većine obrazovnih sadržaja i nastavnih materijala (u elektronskoj i/ili štampanoj formi) ne može zamijeniti uobičajeni rad u školskim uslovima (neposrednu komunikaciju i interakciju svih učesnika u nastavnom procesu), iskustvo pokazuje je da su (u vanrednim okolnostima) moguća poboljšanja kombinovanjem različitih modela organizacije nastave. Izvođenje online predavanja i realizacija nastave/učenja na daljinu (uz povremene konsultacije i provjere znanja *uživo*, u prostorijama fakulteta) doprinosi kvalitetnijem usvajanju znanja, pouzdanijem vrednovanju ostvarenih rezultata i očuvanju kontinuiteta nastavnog procesa. Različite mogućnosti korespondencije između nastavnika i studenata i između samih studenata putem e-maila i viber grupa za pojedine nastavne predmete omogućuju dobijanje i razmjenu povratnih informacija o aktivnostima studenata i praćenje njihovog rada (izrada i dostavljanje eseja, prezentacija, seminarskih radova i domaćih zadataka). U tom kontekstu ukazujemo na mogućnost analize snimljenih časova i efikasnost edukativnih online radionica – čija organizacija podrazumijeva aktivno uključivanje svih studenata, međusobnu komunikaciju i interakciju, sumiranje i verifikaciju ostvarenih rezultata. Studenti imaju mogućnost da planiraju mjesto (prostor) i vrijeme za učenje i samostalni rad u cilju što uspješnijeg savladavanja nastavnog gradiva i pripremanje za provjere znanja u prostorijama fakulteta. Pored organizovanja kolokvijuma (putem pisane provjere znanja) posebnu pažnju zaslužuje organizacija i polaganje usmenih završnih ispita. To je ujedno i prilika da se, nakon rekapitulacije aktivnosti studenata tokom semestra, ostvari uvid u razumijevanje cjeline programskih zahtjeva i ostvarivanje utvrđenih ciljeva i ishoda učenja za pojedine nastavne discipline. Na taj način se, u određenoj mjeri, koriguju nedostaci online nastave: odsustvo neverbalne komunikacije i neposredne interakcije (*licem u lice*), fizička razdvojenost nastavnika i studenata, smanjena mogućnost dijaloga i kritičkog promišljanja, nenaviknutost na limite (problemi sa internetom, vremenska ograničenja – skraćivanje časova i sl.).

Da bi svoje znanje učinili podsticajnim za razvoj mišljenja učenika/studenata i osmislili posredovanje između nastavnog gradiva i duhovnog svijeta učenika/studenata, nastavnici su, tokom realizacije online nastave, u prilici da koriste iskustva iz uobičajene redovne/klasične nastave. Pritom bi inoviranje prethodnih pisanih priprema i/ili scenarija za čas, kao i nastavnih materijala koji su korišćeni u redovnoj nastavi trebalo prilagoditi uslovima u kojima se online nastava realizuje. Navedene aktivnosti

involviraju promišljanje o odgovorima na ključna pitanja nastavnog rada: šta se uči? Kako se uči i kako da se organizuju aktivnosti učenja? Kako da se podstakne motivacija i ostvari povratna informacija? Kako da se koriguju uočene greške i propusti? Kako da se očuva kontinuitet nastave i realizuju programski zahtjevi za pojedine nastavne predmete? Kao što se sloboda nastave i istraživanja temelji na odgovornosti svih članova akademske zajednice, tako i metodička autonomija nastavnika podrazumijeva odgovoran pristup svim segmentima nastavne djelatnosti. Pritom posebnu pažnju zahtijeva autonomija učenika/studenata kao aktivnih subjekata obrazovnog procesa, njihovo osposobljavanje za intelektualno osamostaljivanje, samoobrazovanje i (samo)evaluaciju. Svaki put iznova nastavnik je u prilici da upozna individualne razlike i otkrije skrivene potencijale svojih učenika/studenata, da zajedno rade na međusobnom razumijevanju i razumijevanju svijeta u kome žive. Naglašavajući da podučavanje zahtijeva preuzimanje rizika i prihvatanje novina, Freire (Paulo Freire, 1921–1997) ukazuje na motivacionu ulogu nastavnika u organizovanju dijaloga i usmjeravanju procesa komunikacije:

Zadatak nastavnika koji misli ispravno, teži koherentnosti i ima potrebu da, kao ljudsko biće, razume svet u kojem živi, jeste da podstakne onoga koga podučava i sa kim komunicira da dođe sopstvenog razumevanja onoga što mu objašnjava. Nema razumevanja koje nije komunikacija i koje se ne zasniva na dijalogu (Freire, 2017, 26).

Podsjećajući da podučavanje zahtijeva *kritičko preispitivanje prakse*, Freire (2017, 27) ističe da razmišljajući kritički o današnjoj i jučerašnjoj praksi možemo poboljšati buduću. Realizacija aktuelnih programskih zahtjeva, ciljeva i ishoda učenja, kao i primjena utvrđenih odluka i propisa, pretpostavlja didaktičku autonomiju nastavnika i poštovanje autonomije onoga koji uči, pri čemu bi ustaljenu paradigmu o ograničenom uticaju nastavnika na razvoj ličnosti mogli dopuniti konstatacijom da se bez njihovog dodatnog angažovanja ne mogu očekivati značajna poboljšanja. Ne sporeći značaj administrativnih odluka i propisa u obrazovnoj djelatnosti, Emil Dirkem (Emile Durkheim, 1858–1917) je pisao da su odluke i propisi „samo reči koje postaju realnost samo uz pomoć onih koji su zaduženi da ih primenjuju“ (1981, 98). Ukoliko nastavnici odluke i propise prihvataju protiv svoje volje, oni će u zavisnosti od procjene nastavnika moći da proizvedu sasvim različite efekte. Izvjesno je da je i organizacija online nastave, u uslovima fizičke razdvojenosti, u domenu nadležnosti samih nastavnika. Autoritet nastavnika trebalo bi da se zasniva na njihovom

moralnom uticaju, uzajamnom poštovanju i povjerenju u odnosu prema vaspitanicima. Utoliko bi porast zahtjeva prema nastavnicima trebalo da prati obezbjeđivanje adekvatnih uslova za rad, kao i briga društva za profesionalni razvoj i kvalitet života nastavnika. Karl Jaspers (Karl Jaspers, 1883–1969) podsjeća da sudbina naroda „zavisi od njegovog vaspitanja od strane roditelja i škola, kao i od samovaspitavanja pojedinca“ (Jaspers, 2012, 131). Pretpostavke za budućnost univerziteta Jaspers vidi u slobodnoj zajednici istraživača posvećenih traganju za istinom (2003, 171), pri čemu sloboda istraživanja, nastave i učenja predstavlja uslov odgovorne samostalnosti i uspješne saradnje svih učesnika obrazovne djelatnosti.

Da značaj iznesenih shvatanja vremenom dobija na vrijednosti potvrđuju aktuelni razvojni procesi u društvu i obrazovanju. Samostalnost u profesionalnim i ličnim izborima univerzitetskih nastavnika implicira odgovornost za posljedice vlastitih izbora i odluka, kao i odgovornost prema akademskoj zajednici i društvu. Pritom je potrebno diferencirati autentične stavove i angažovanje na ličnom razvoju, prilagođavanje u obavljanju profesionalnih uloga i poboljšanju sopstvene nastavne prakse od nekritičkog konformizma. Na toj osnovi se ispostavljaju brojna pitanja, od kojih izdvajamo: u kojoj mjeri aktuelni razvojni procesi utiču na podsticanje konformističkih stavova i opredjeljenja? Da li je kritičko promišljanje svijeta u kome živimo i preispitivanje sopstvenog mjesta u poretku stvari poželjno i/ili neophodno? U kojoj mjeri poistovjećivanje profesionalnog i svakodnevnog života suspenduje vrijeme za predah i stvaralačku imaginaciju? Iskustvo pokazuje da je sve manje vremena za predah i teorijske analize kojim bi se argumentovano bavili uzrocima određenih društvenih fenomena, kretanja i promjena, a ne samo identifikovanjem brojnih posljedica.

Vaspitanje i obrazovanje – samo-obrazovanje i samo-vaspitanje

*Vaspitanje, to je vaspitati sebe,
obrazovanje, to je obrazovati sebe.*

H. G. Gadamer

Nesporno je da je vaspitanje sopstvenim primjerom najefikasnije vaspitno sredstvo, kao i činjenica da čovjeka može vaspitati samo čovjek koji je takođe vaspitan.⁴ U tom smislu Gadamerovo (Hans-Georg Gadamer,

⁴ Upozorenje i nauk Imanuela Kanta (Immanuel Kant, 1724–1804) da čovjek samo vas-

1900–2002) podsjećanje iz podteksta ovog naslova znači i poziv na odgovornost, duhovni rad na sebi i sopstvenom razvoju, proširivanje i bogaćenje životnog iskustva. Budući da predstavlja suštinsku odliku čovjekovog postojanja i način ostvarivanja ljudskih mogućnosti, obrazovanje je proces koji traje tokom čitavog života i ne može se redukovati na proces formalnog obrazovanja. Čovjekovo obrazovanje je nesvodivo na neposredno znanje i iskustvo, time što se manifestuje i kao proces usvajanja kulturnih vrijednosti i normi, i kao proces kritičkog sagledavanja šireg socijalnog konteksta, uz reflektovanje kulturnog i civilizacijskog nasljeđa. Teorijsko obrazovanje pretpostavlja bavljenje i nečim ne-neposrednim, nečim što spada u sjećanje, pamćenje i mišljenje, nečim što *vodi dalje* od onoga što čovjek neposredno zna i iskušava (Gadamer, 1978, 39). Utoliko je ukupno teorijsko obrazovanje, zahvaljujući kretanju duha, istovremeno i nastavak jednog obrazovnog procesa koji započinje mnogo ranije.

Svaki pojedini individuum, koji se iz svoje prirodne biti uzdiže u duhovno, u jeziku, običaju, tvorevinama svoga naroda nalazi jednu unaprijed datu supstancu, koju on, kao pri učenju jezika, mora usvojiti. Tako je pojedini individuum neprestano na stazi obrazovanja i uvijek na putu ukidanja svoje prirodnosti, ukoliko je taj svijet, u koji on urasta, svijet čiji jezik i običaje je obrazovao čovjek (Gadamer, 1978, 40).

Ideja potpunog obrazovanja po Gadameru ostaje nužni ideal za istorijske duhovne nauke, što implicira značaj afirmacije *humanističke tradicije*, posebno u savremenom svijetu u kojem izostaje briga za humanističke i društvene nauke, pritom brigu za razvijanje duhovnih snaga ličnosti potiskuju tržišni interesi i kvantitativni rast znanja, ekspanzija (dez)informacija i virtuelnog poretka stvari. „Samo-vaspitanje mora, pre svega, ležati u tome da se, tamo gde se oseće svoje slabosti, ojačaju svoje snage i da se to ne prepusti školi ili čak poveri cenzurama koje se nalaze u svedočanstvima ili ih, recimo, roditelji dodeljuju“ Gadamer (2005, 312). Time se ne umanjuje značaj ljudskog zajedništva, razmjena iskustava i vaspitni procesi u porodici, školi i na univerzitetu, međuljudska komunikacija i interakcija u užem i širem socijalnom kontekstu.

Budući da oblikovanje svijeta života trpi razne uticaje, izvjesno je da elementarna dijagnoza našeg vremena transcendiraju pojedinačna tumačenja

pitanjem može postati čovjekom, kao i da čovjeka može vaspitati samo čovjek koji je takođe vaspitan (Kant, 1991) ohrabruje i obavezuje. Kao što je put izlaska iz samoskrivljene nezrelosti ohrabrujući, putovanje istovremeno obavezuje na ostvarivanje dužnosti prema samome sebi i prema drugima.

i svjedočenja, iako ne ukida potrebu za preispitivanjem interakcije virtualne stvarnosti i realnog života. Dominacija virtualnog poretka stvari, ekspanzija tehničkog znanja i moći, pandemija straha i pluralizam istina, korelira/ju sa porastom neizvjesnosti koja prati svako ljudsko djelovanje, bilo da je riječ o *kontrolisanom* prilagođavanju eksterno projektovanim zahtjevima i modelima ponašanja ili o potencijalnim rizicima i opasnostima. Svijet u kojem živimo, kao što ukazuje Gidens (Anthony Giddens, 1938–), sve više izmiče kontroli, nazivajući ga *odbjeglim svijetom* (2005, 30). Porast kompleksnosti kontrolnih mehanizama, sistema nadzora, upravljanje ljudskim potrebama i korišćenjem vremena, dovodi u pitanje opravdanost i efikasnost sveopšte kontrole i manipulacije, ali ih ne ukida. Naprotiv, sve više se usavršavaju tehnike kontrole i višestruki *benefiti* koje sobom donosi ubrzano uključivanje u *svijet tehnološke budućnosti*. U savremenim *postindustrijskim društvima* tradicionalne postulate Istine, Pravednosti, Dobra i Lijepog potiskuje *pragmatizam naučnog znanja* i reprodukcija multinacionalnog kapitalizma koji širim slojevima populacije nudi *Državu blagostanja*.

Analizirajući situaciju u kojoj se nalazi znanje u *najrazvijenijim društvima*, nazivajući je *postmodernom*, Žan-Fransoa Liotar (Jean-François Lyotard, 1924–1998) obrazlaže uticaj tehnoloških promjena na status znanja u savremenoj civilizaciji,⁵ ukazujući na promjenu u dvije glavne funkcije znanja: u istraživanju i prenosu *spoznaja/saznanja* (Liotar, 2005, 3). „Staro načelo koje tvrdi da je stjecanje znanja neodvojivo od obrazovanja (*Bildung*) duha, čak i osobe, zastarijeva i zastarjet će“ (Liotar, 2005, 4). Promjena tradicionalnog statusa znanja, kao i posredovanje visoko razvijene tehnologije u naučnom procesu rezultira mijenjanjem unutrašnje strukture nauke, urušava se moderna tradicija filosofije subjekta, kao i nasljeđe prosvjetiteljstva. Pitanje znanja u informatičkim društvima nije samo pitanje vlasti, budući da istraživanja i širenje znanja ne možemo opravdati „načelom korisnosti“ prema kojem nauka treba služiti interesima države i/ili civilnog društva, smatra Liotar (2005, 11). Zalažući se za oslobađanje subjekta od svega što ga sprečava da vlada samim sobom, Liotar ukazuje da se u savremenom svijetu zanemaruje humanističko načelo da se „čovječanstvo znanjem uzdiže do dostojanstva i slobode“ (2005, 49).

⁵ Iako je napisana prije više od četiri decenije, Liotarova knjiga *Postmoderno stanje: Izvještaj o znanju* (iz 1979) sve više dobija na aktuelnosti, bilo da je riječ o filozofskom fenomenu *postmoderna*, ili o Liotarovim vizijama razvojnih procesa u savremenim društvima. Postmoderna uzima u obzir kulturno i civilizacijsko nasljeđe moderne, iako raskida s njenom logikom stalnoga napretka.

Porast instrumentalizacije znanja i obrazovanja korespondira sa izjednačavanjem bogatstva, efikasnosti i istine. Budući da istina nije vodeća vrijednost, savremeno doba se naziva i doba *postistine*. Želja za bogaćenjem više nego želja za znanjem nameće tehnikama imperativ poboljšanja performativnosti, dok jačanje tehnologije omogućuje raspolaganje naučnim znanjem i povećanje količine dobijenih informacija i podataka. „Banke podataka su enciklopedija budućnosti“, smatra Liotar (2005, 76) ukazujući da svijetom postmodernog znanja upravlja igra informacija, u kojoj su u načelu podaci dostupni svim stručnjacima, u najkraćem, ne postoji naučna tajna. Konstatujući da informatizacija društva može postati oruđe kontrole i regulacije sistema tržišta, Liotar (2005, 99) se zalaže za pravo javnosti na slobodan pristup informatičkim memorijama i bankama podataka. Razmatrajući aktuelno stanje svog vremena u radu pod naslovom: *Postmoderni tjesnac i postmedijski prijelaz* (1986), Felix Gatari (Félix Guattari, 1930–1992) predlaže prelaz u postmasmedijsku eru. Ono što Liotar naziva postmodernom sudbinom, Gatari (1986) razumije kao paradigmu svih oblika potčinjavanja, svih kompromisa s postojećim *status quo*, ukazujući na opasnost koja čovječanstvu prijete od pitanja kao što su: trka u nuklearnom naoružanju; glad u svijetu; nepopravljivo ekološko uništenje; mas-medij-ska zagađenost kolektivne subjektivnosti (1986, 98). Evidentno je da opiranje različitim vidovima potčinjavanja i nekritičkom konformizmu opstaje i u društvima kontrole, da porast pragmatizma naučnog znanja i zahtjeva da se putem obrazovanja razvije sposobnost prilagođavanja promjenljivim zahtjevima tržišta rada, ne isključuje vaspitanje autonomne ličnosti i izgradnju ličnog identiteta. Ohrabren retorikom *društva znanja*, mnoštvom dez/informacija i podataka iz raznih medija, koji aktivno oblikuju društvenu stvarnost i usmjeravaju ljudsko djelovanje, fleksibilni čovjek, po riječima Lismana (Konrad Paul Liessmann, 1953–), „cijeloga života spreman na učenje, stavlja svoje kognitivne sposobnosti na raspolaganje tržištima koja se brzo mijenjaju“ (2008, 8). Sve to pothranjuje porast neizvjesnosti i nesigurnosti, usamljenost i izolaciju savremenog čovjeka.

Umjesto zaključka: ambivalentnost ljudske situacije

Nesporno je da organizacija i realizacija nastave u crnogorskim obrazovno-vaspitnim institucijama u vrijeme globalne pandemije korona virusa (od sredine marta 2020. godine do najnovijih dana), i pored otežanih uslova rada, svjedoči o pojačanoj odgovornosti i dodatnom angažova-

nju svih učesnika obrazovne djelatnosti. Pritom je osnaživanju samopouzdanja i istrajnosti svih učesnika ovog procesa doprinijelo usmjeravanje aktivnosti u skladu sa preporukama nadležnih institucija, bilo da je riječ o angažovanju na usporavanju širenja virusa i zaštiti zdravlja, ili o očuvanju kontinuiteta obrazovnih aktivnosti na svim nivoima obrazovanja. Nastavni, obrazovni i naučno-istraživački rad (u izmijenjenim okolnostima) odvijao se uz korišćenje digitalnih tehnologija, što je zahtijevalo osposobljenost nastavnika i učenika/studenata za primjenu savremene tehnologije, posjedovanje digitalnih uređaja i stalni pristup internetu. Iskustvo stečeno tokom organizacije i realizacije kombinovanog modela nastave u kontekstu adaptacije crnogorskih obrazovnih institucija sistemu učenja na daljinu pokazuje da su se – uz pojačane napore svih učesnika, samodisciplinu i istrajnost u prilagođavanju aktuelnim zahtjevima – mogle realizovati planirane nastavne aktivnosti. Činjenica da se izloženost zdravstvenim rizicima i brojna praktična pitanja koja se pojavljuju u nastavnom radu, teorijski ne mogu predvidjeti, implicira kritičko promišljanje i preispitivanje sopstvene nastavne prakse, podsticanje motivacije učenika/studenata na aktivno usvajanje znanja i očuvanje kontinuiteta nastave i učenja.

Konstatujući da učenje na daljinu uz pomoć Interneta omogućuje univerzitetima da poboljšaju kvalitet obrazovanja i da ga učine dostupnim većem broju korisnika, Derek Bok (Derek Bok, 1930–) smatra da, i pored svih svojih *primamljivih karakteristika*, Internet nije efikasna zamjena za tradicionalno univerzitetsko obrazovanje (2005, 89). Postavljanjem svojih nastavnih materijala na Internet nastavnici nijesu u prilici da kontrolišu različite mogućnosti njihove (zlo)upotrebe, potencijalnih transformacija i krajnjih ishoda. Univerzitetski nastavnici, prema Boku, „imaju najveće interese da sačuvaju akademske standarde i principe, pošto te vrednosti čuvaju integritet njihovog rada i pomažu da se njegov kvalitet ovekoveči“ (2005, 174–175). Iako su nastavnici ključni nosioci svih promjena u obrazovanju, njihovo angažovanje jeste neophodno, ali nije dovoljno, budući da je njihov uticaj na kvalitet nastave i obrazovanja nezamjenljiv i ograničen u isto vrijeme. Utoliko bi porast zahtjeva prema nastavnicima trebalo da prati obezbjeđivanje adekvatnih uslova za rad, kao i briga društva za kvalitet svakodnevnog života nastavnika. Obogaćeni iskustvom rizika i novim saznanjima, oni koji poučavaju i oni koji uče vremenom će jasnije diferencirati sopstvene potrebe i mogućnosti, suptilnije preispitivati sposobnost prilagođavanja aktuelnim zahtjevima i evoluiranje u sopstvenom navikavanju na prilagođavanje. Podsjećajući na nezamjenjivi-

vu ulogu vaspitača na čovjekovom putu prema samom sebi govori Fridrih Niče (Friedrich Nietzsche, 1844–1900) u knjizi *Šopenhauer kao vaspitač*. Konstatujući da na svijetu postoji bezbroj staza i mostova, a ipak samo jedan jedini put, kojim niko ne može ići osim samog čovjeka, Niče ukazuje na značaj ličnog angažovanja, ističući da „niko ne može da sagradi most kojim ćeš upravo ti moći da pređeš preko reke života, niko osim tebe samog“ (1987, 9). Edukativni smisao ove poruke svako može preispitati iz sopstvene perspektive, kako u pogledu profesionalnog razvoja, tako i s obzirom na lični, kolektivni i virtuelni identitet.

Izvjesno je da je dodatna izolovanost učenika i nastavnika – u vrijeme pandemije virusa COVID-19 – uticala na promjene u načinu razmišljanja, učenja i komuniciranja, u organizaciji obrazovnih aktivnosti i kvalitetu svakodnevnog života, selekciji prioriteta potreba i interesa, dugoročnih i kratkoročnih planova i aktivnosti. Identifikovanje brojnih paradoksa u savremenom svijetu iznova svjedoči ambivalentnost ljudske situacije, čovjekovu nedovršenost, ograničenost i konačnost, zabrinutost i strepnju od budućnosti. Pritom bi trebalo imati u vidu „da smo mi *uslovljena* bića ali ne i *determinisana, programirana* bića“ (Freire, 2017, 11). Kao što osamljivanje i izolacija mogu održavati privid sigurnosti i osjećanje pripadnosti grupi i/ili društvenoj zajednici, oni, u određenim okolnostima, mogu rezultirati kreativnim samopotvrđivanjem, stvaralačkom imaginacijom i sagledavanjem stvari u širem društvenom kontekstu (Gvozdenović, 2016, 21). Iskustvo razlika (na individualnom i društvenom planu) doprinosi bogatstvu različitosti i proširivanju životnog iskustva, omogućuje preispitivanje svijeta obrazovanja i nastave s različitih aspekata, bilo da je riječ o „epistemološkoj radoznalosti“ ili o aktuelnom poretku stvari u kontekstu prosvjetne zajednice i društva u cjelini. Svima zajedničko iskustvo rizika, pandemije straha i pluralizma istina samo djelimično podliježe individualnoj i kolektivnoj procjeni, administrativnoj kontroli, eksternoj evaluaciji i/ili statističkoj obradi podataka. U tom smislu je i kritičko preispitivanje iskustva stečenog tokom pandemije korona virusa⁶ trajno aktuelno, korisno za usmjeravanje razvojnih procesa u savremenom društvu i obrazovanju i otvoreno za dalja istraživanja.

⁶ „Pravo iskustvo je ono u kojem čovjek postaje svjestan svoje konačnosti“ (Gadamer, 1978, 391).

Literatura

- Aristotel (1988). *Nikomahova etika*. (T. Ladan, prev.). Zagreb: Globus.
- Bok, D. (2005). *Univerzitet na tržištu: komercijalizacija visokog školstva*. (J. Popović, prev.). Beograd: Clio.
- Dirkem, E. (1981). *Vaspitanje i sociologija*. (D. Dimitrijević, prev.). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Freire, P. (2017). *Pedagogija autonomije: neophodno znanje za obrazovnu praksu*. (B. Pešić, prev.). Beograd: Clio.
- Gadamer, H. G. (1978). *Istina i metoda*. (S. Novakov, prev.). Sarajevo: Veselin Masleša.
- Gadamer, H. G. (2005). Vaspitanje, to je vaspitati sebe. *Pedagogija*, 3, 305–314.
- Gatari, F. (1986). Postmoderni tjesnac i postmedijski prijelaz. *Filozofska istraživanja*, 6/1, 97–102.
- Gidens, E. (2005). *Odbegli svet: kako globalizacija preoblikuje naše živote*. (I. Radosavljević, prev.). Beograd: Stubovi kulture.
- Gvozdenović, S. (2016). Čemu sociološko znanje o društvu? *Sociološka luča*, 2, 20–29.
- Jaspers, K. (2003). *Ideja univerziteta*. (D. Basta, prev.). Beograd: Plato.
- Jaspers, K. (2012). O volji i ozbiljnosti političara u razvoju demokratskog društva. *Luča*, 1/2, 129–137.
- Kant, I. (1991). *Vaspitavanje dece*. (M. Šević, prev.). Beograd: Bata.
- Kjerkegor, S. (1990). *Filozofske mrvice*. (M. Tabaković, prev.). Beograd: Grafos.
- Lalović, Z. (2020). Istraživanje o organizaciji i realizaciji nastave na daljinu u osnovnim i srednjim školama u Crnoj Gori u vrijeme covida-19 (I dio). *Vaspitanje i obrazovanje*, 4, 29–46.
- Lalović, Z. (2021). Istraživanje o organizaciji i realizaciji nastave na daljinu u osnovnim i srednjim školama u Crnoj Gori u vrijeme covida-19 (II dio). *Vaspitanje i obrazovanje*, 1, 27–48.
- Libert, A. (1935). *Filosofija nastave*. (K. Milanov, prev.). Beograd: Geca Kon.
- Liotard, J. F. (1995). *Šta je postmoderna*. (K. Jančin, prev.). Beograd: KIZ "ART PRESS".
- Liotard, J. F. (2005). *Postmodernost stanje: Izvještaj o znanju*. (T. Tadić, prev.). Zagreb: Ibis grafika.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*. (S. Muhamedagić, prev.). Zagreb: Jesenski i Turk.
- Niče, F. (1987). *Šopenhauer kao vaspitač*. (D. Perović, prev.). Beograd: Grafos.

Slavka Gvozdenović

EDUCATION AND TEACHING IN THE SHADOW OF A GLOBAL PANDEMIC – ONE REVIEW

The purpose of this paper is based on the theoretical and practical aspects of the world of education, teaching and the world of life in the shadow of the global pandemic caused by the corona virus (COVID-19). The re-examination of priorities of teaching, educational and scientific-research work in the changed circumstances testifies to their internal connection and additional engagement of all participants in educational activities. The fact that exposure to health risks and numerous practical issues that arise in teaching, theoretically can not be predicted, requires continuous adaptation to new realities, critical review of existing practices and opportunities for further improvement, whether it is the efficiency of planned teaching activities or quality knowledge acquired by pupils/students. This is evidenced by research on the organization and implementation of teaching in the time of covid-19, as well as experience in the context of Montenegrin higher education institutions to the distance learning system. Although mostly fragmentary, the perception of education and teaching in a broader social context, as well as a distant re-examination of one's own and the academic experience gained during the corona virus pandemic, is permanently relevant, useful for guiding development processes in modern society and education and open to further research.

Key words: education, teaching, teacher, pupil/student, knowledge, responsibility, pandemic.

Tatjana NOVOVIĆ
Univerzitet Crne Gore
Filozofski fakultet

SAVREMENI PREDŠKOLSKI KURIKULUM – CRNOGORSKI KONTEKST

UDK 373.2(497.16)

Rezime

U radu se bavimo analizom predškolskih kurikuluma, počevši od teorijsko-naučnih kriterijuma za razvrstavanje modela, koji određuju i načine razvijanja vaspitno-obrazovne prakse u predškolskoj ustanovi. Predškolski segment je integrativni dio crnogorskog obrazovnog sistema od druge polovine prošlog vijeka i u svom razvoju je imao različita polazišta o dječjem učenju, razvoju, vodećim vaspitnim ciljevima. Prvobitno je socijalno-medicinski model određivao način rada u vrtiću, kao „čevalištu“, potom je uslijedila faza školarizovanog, sadržajno organizovanog programa i „podučavateljskog“ odnosa sa djecom do aktuelnog, kontekstualno orijentisanog programa usmjerenog na proces. U inoviranju nedavno usvojenog programa, u polazištu su bila naučno-teorijska saznanja u domenu razvoja i učenja, tj. humanistički i sociokonstruktivistički pristup „djetetu u kontekstu i interakciji“, dosadašnja iskustva vaspitača i djece, kao i komparativni aspekti uzornih predškolskih kurikuluma.

Cljučne riječi: kurikulum, predškolski program, paradigme, razvoj, učenje

Uvod

Predškolski segment predstavlja neodvojivu i polazišnu integrativnu kariku cjelovitog obrazovnog sistema, a sržnu okosnicu i ovog podstistema, u jedinstvenom kontinuumu čini, prvenstveno, kurikulum u užem i širem smislu. Iako je vaspitno-obrazovna dimenzija rada sa djecom na ranom uzrastu neupitna i prirodno podrazumijevajuća, ideja o značaju sistemske i naučno fundirane potpore djeci na doškolskom uzrastu je znatno sporije sazrijevala, kako na opštem, tako i na planu institucionalizovane namjenski strukturisane podrške ovom najmlađem dijelu populacije.

Početak 20. vijeka označio je otvaranje novog puta vaspitnim idejama usmjerenim posebno na ranorazvojno djetinjstvo, kada je švedska naučnica, E. Key (2000), u svojoj jedinstvenoj studiji „Stoljeće djeteta“

istakla: „Briga za odgoj ljudskog roda postat će središnja zadaća društva, i oko te zadaće okupit će se svi običaji i zakoni, sve institucije društva; ona će postavljati kriterije za rješenja svih ostalih pitanja i bit će temelj donošenja svih ostalih odluka“ (Key, 2000, 5). Od tada se cikličnim koracima i u razuđenoj formi slika o ranorazvojnom periodu mijenja, dopunjava, operacionalizuje kroz različite institucionalne formate i određeni pozicioniranja predškolskog segmenta u društveno-organizovanom sistemu. U crnogorskom kontekstu, predškolski segment je od sedamdesetih godina prošlog vijeka integrativni dio obrazovnog sistema, a u svom ustrojstvu baštini različite polazišne paradigme.

Dok je u početnim fazama razvoja predškolskih ustanova, dominirao socijalno-medicinsko-njegovateljski model vaspitno-obrazovnog rada (vrtić kao mjesto za čuvanje i njegu djece, prvenstveno), nakon njega, u poslednjoj dekadi prošlog vijeka vodeću ulogu preuzima „podučavateljski, školarizovani“ okvir organizacije vrtićkog sistema, sa detaljno dizajniranom shemom rada i sadržajno, detaljno strukturisanim programom (Petrović-Sočo, 2015). Od početka novog milenijuma, s postepenim povećanjem broja djece u vrtićima i novim naučnim spoznajama o potencijalima ranorazvojnog perioda, pozitivnim iskustvima tokom realizovanja međunarodnih programa u Crnoj Gori („Korak po korak“, „Vrtić po mjeri djeteta“), kroz nekolike etape i testiranja aktuelne prakse postepeno se razvija humanističko-interakcionistički model kurikuluma u predškolskom institucionalnom kontekstu. Na temelju istraživanja postojeće prakse i gotovo dvodecenijskog razvoja humanističko-interakcionističkog modela kurikuluma, te komparativnih pregleda uzornih predškolskih modela iz regiona i šire, kreiran je novi predškolski program u crnogorskom obrazovnom sistemu.

O predškolskom kurikulumu

Pri sagledavanju pedagoških okvira kurikuluma moguće je polaziti od brojnih kriterijskih pitanja, poput filozofsko-teorijskog utemeljenja, vrsta i modela programa (u užem i širem smislu), strukture i sadržaja, metodologije, tradicijsko-kulturoloških specifičnosti koje se utkivaju u kontinualni i longitudinalno građeni programski format, te odnosa propisanog i prakse, tj. zvaničnog i implicitno-djelatnog kurikuluma. Nekadašnja antička podjela na sedam slobodnih vještina (*septem artes liberales*), opredmećenih u formi gramatike, retorike, dijalektike, aritmetike, geometrije,

astronomije i teorije muzike, bila je potka za kasnija oblikovanja nastavnih predmeta na srednjovjekovnim fakultetima (Previšić, 2005, 165). Sam naziv *curriculum* pominje se u pedagogiji još u 16. u 17. vijeku, podrazumijevajući redosled sadržaja gradiva po godištima, s tim da je ovaj pojam u evropskoj naučno-pedagoškoj tradiciji s vremenom dobijao različite dimenzije i tumačenja (ibid.). Može se reći da kurikulum predstavlja „kurs ili plan učenja“ (van den Akker 2003, 2). Iz vizure izmijenjene metodologije izbora sadržaja kurikuluma uspostavljaju se temelji novih programa u reformisanoj njemačkoj školi (Robinsohn, 1981).

Budući da je predškolski segment u obrazovnoj vertikali mnogo kasnije dobio svoje vidljivije i formalno strukturisano mjesto i ozbiljniju poziciju, kao što je i dijete na ranom uzrastu dugo bilo „neozbiljno, manje vidljivo“ i samo „kandidat za život odraslog“, tako su i programi za ovaj početni nivo vaspitanja i obrazovanja dugo bili fluidno postulirani i neobligatnog karaktera. Kurikulum u svom kompleksnom referentnom tkanju sadrži „kulturene vrednosti, pretpostavke o razvoju i učenju, koncepciju ustanove, formulaciju namene i ciljeva i iz toga izvedene principe za organizaciju i planiranje“ (Pešić, 2002, 65).

U osnovi za razvrstavanje predškolskih kurikuluma su različite pretpostavke, poput modela djetinjstva, teorija razvoja i učenja, teorija kurikuluma, ali i obilježja kulturološkog nasleđa konteksta u kojem nastaje institucionalizovano ustrojstvo ustanova za rad sa najmlađom populacijom (Dahlber & Moss, 2005). Navedeni razlikovni kriterijumi su u međudejstvu i u različitom omjeru uključeni u postojeće predškolske modele kurikuluma.

Ukoliko su teorije razvoja i učenja vodeći kriterijski postulat za razvrstavanje tipova kurikuluma, razlikujemo programske modele koji afirmišu transmisiju znanja i dominantno su ukotvljeni u bihevioralni psihološki referentni okvir, potom prepoznajemo modele koji su usmjereni na proces, pa i one koji apostrofiraju produkte, dok neki tipovi predškolskih kurikuluma, posebno promovišu praksu (Krnjaja, 2011, 542). Imajući u vidu postignuće djeteta kao vodeći kriterijski okvir za oblikovanje kurikuluma, Bernstein razlikuje koncepte kurikuluma koji su usmjereni na postignuće djeteta, dok su na drugoj strani, kompetencijski oblikovani programi (Slunjski, 2015).

Razvojne teorije, koje u osnovi imaju biološko-evolucionistička saznanja (Krnjaja, 2011), ishode programima sa detaljno struktuiranim sadržajima prema uzrasnim univerzalijama, bez obzira na socio-kulturološke, lokalno-kontekstualne specifičnosti, kao i individualne i socio-interakcij-

ske relacije (Marjanović Umek, 2021). Stoga Edvardsova ovaj linearno preskriptivni pristup predškolskoj praksi, naziva „asimilujući pozitivizam“ (Edwards, 2003). Sa aspekta preskriptivnosti, u pomenutom slučaju, govorimo o zatvorenom kurikulumu, kome je imanentno striktno planiranje i izvođenje aktivnosti u okviru kanonizovane sheme po sistemu utvrđene redovnosti. Socio-kulturni kontekst, specifična interakcija na relaciji *dijete-okruženje* je „zamašnjena“ u ovakvom formatu programa. „Znanje o tipičnom razvoju dece unutar dobrog raspona, potpomognuto programom osigurava okvir pomoću kog vaspitač priprema okruženje i planira primljena iskustva /.../“ (Bredenkamp, 1996, 8). Vrednovanje realizovanoga se odvija u skladu sa pokazateljima objektivnog tipa tj. odgovorima na pitanja o nivou i obimu reprodukcije zacrtanoga „gradiva“ (Previšić, 2005).

Pijaže (2002) u svojoj genetsko-epistemološkoj teoriji, prednost daje razvoju u odnosu na učenje, smatrajući da djeca mogu da uče u zavisnosti od razvojnog stadijuma, kojem hronološki pripadaju i izvan tih koordinata „dozvoljenog“ ne mogu i ne treba da se „kreću“ ili na to podstiču. Psihološki koncepti, detaljno razrađeni unutar granica pojedinih stadijuma razvoja, koji objašnjavaju kvalitativne pomake imanentne univerzalno postuliranim uzrasnim etapama sazrijevanja i učenja predstavljali su osnovu „predvidivog“ predškolskog kurikuluma. Imajući u vidu dječje potencijale i osobene kapacitete koji se realizuju u aktivnom učešću i konstruktivističkom izgrađivanju saznavnih uvida i pojmova, Pijažeovo detaljno strukturisanje dječjih predispozicija u granicama stadijuma, rezultira konceptima programa sa detaljno opisanim očekivanjima i postupcima podsticaja i procjene postignuća djece (Krnjaja, 2011). Ipak, Pijažeov teorijski pojam konstruktivizma proširuje njegovu teoriju o predvidivim razvojno-etapnim odrednicama, ukazujući na značaj i podatnost dječjeg potencijala za učenje i unapređivanje saznanja kroz punu participaciju i deliberaciono učenje tj. „konstrukciju novog ili dekonstrukciju (kritičke analize) postojećeg“ (Matijević, 2014, 65).

Previšić (2005) u svom opsežnom razmatranju pojma i modela kurikuluma ističe da je moguće razlikovati dva dominantna koncepta, unutar i između kojih postoje različiti prelazni formati, a to su: (1) humanistički orijentisani kurikulum i (2) funkcionalistički kurikulum orijentisan na produkt (Previšić, 2005, 168).

Sociokulturne teorije (Vigotski, 1986; Bronfenbrenner, 1996), poštujući uzrasno-razvojne datosti, fokus interesovanja pomjeraju sa razvojnih univerzalija ka individualnim razlikama i kompleksnoj sociokulturnoj in-

terakciji djeteta sa vršnjacima i odraslima. Vigotski ističe da hronološki uzrast djeteta nije pouzdan, niti presudno opredjeljujući kriterijum za određivanje trenutne faze razvoja (Vygotsky, 1987). Naglašava (1983) da „učenje ne mora samo pratiti razvitak, ne mora samo ići u korak sa njim, može i prethoditi razvitku, podstičući ga i izazivajući u njemu pojavu novih oblika, u *zoni proksimalnog razvoja*“. U tom procesu od posebnog je značaja razmjena sa drugima i drugačijima, pa dobro poznata metafora „šegrtovanja“ (Rogoff, 2000; Lave & Wenger, 2002) upravo apostrofira kvalitet učešća i učenja u zajednici, uz prirodno posredovanje znanja i iskustva od strane starijih i/ili „obučenijih“. Savremeni humanistički orijentisani kurikulumi, oslanjajući se na navedene pretpostavke socio-kulturnih i interakcionističko-konstruktivističkih teorija, umjesto dominantno razvojno-uzrasne periodizacije, prednost daju „potencijalu *subjekt-subjekt odnosa*“ između učesnika, u jedinstvenom sistemskom okruženju (Jul, Jensen, 2002). U svojoj kompleksnoj teoriji Vigotski ukazuje na složenost i nužnu isprepletenost ontogenetskog i filogenetskog razvoja, te relativizuje pitanje razvoja kao univerzalne potke za napredovanje individue i društva. U centru njegove teorije je ideja o učenju kao kulturnom procesu (Krnjaja, 2011).

Humanistički orijentisani kurikulumi usmjereni su na dijete i proces uz kritičko preispitivanje prakse, holističko sagledavanje djeteta u kontekstu, u kojem se odvija interakcija među svim sudionicima u vaspitno-socijalnoj zajednici predškolske ustanove (Previšić, 2005). U tako kreiranoj institucionalnoj sredini grade se partnerski odnosi, klima povjerenja i višestrukih relacija među učesnicima „unutra“ i „spolja“, uz poštovanje punog potencijala i individualnosti svakog djeteta, u mjeri mogućeg. Sa aspekta strukture i stepena anticipacije postignuća djece, naspram pomenutih pažljivo i namjenski „seciranih“ programa „zatvorenog“ tipa, govorimo i o drugačijoj percepciji djeteta kao potencijalima obdarenog i autonomnog aktera i agensa učenja, kojemu odgovara „otvoreni ili kontekstualno primjereni kurikulum“ (Krnjaja, 2011). U okviru ovako fleksibilnog vremensko-prostornog organizovanja vaspitno-obrazovnih aktivnosti u predškolskoj ustanovi, kurikulum je kreiran kroz stvaralačku aktivnost konkretnih učesnika u određenom ambijentu, uz uvažavanje implicitnih uticaja i neplaniranog djelovanja posrednih aktera iz užeg i šireg konteksta (Aronowitz, Giroux, 1991). Jedinstveni, kontekstualno dizajnirani kurikulum afirmiše uzajamno učešće pojedinca i njegovih sakreatora kroz kontinuiranu komunikaciju i zajedničko djelovanje (Rogoff, 2000).

Savremena naučna saznanja o potencijalima i raznorodnim potrebama ranog djetinjstva ishode novim stremljenjima ka cjelishodnijem ustrojstvu predškolskih ustanova i kreiranju kurikuluma primjerenih specifičnostima konteksta u kojem se realizuje, u svim njegovim slojevima.

Ovako koncipirani kurikulumi dimenzioniraju okvirno smjernice za organizovanje aktuelne prakse, koja reflektuje inkluzivni pristup prema različitostima i razvijanje „znanja kao društvene konstrukcije, smanjivanja predrasuda, pravedne pedagogije te osnažujuće (pred)školske kulture i društvene zajednice“ (Bartulović, Kušević, 2014, 230). Vaspitno-obrazovna praksa koja prirodno proizilazi iz neposrednog vaspitno obrazovnog procesa, njeguje „dijalog različitih glasova“ (Bakhtin, 1967, prema Pešikan, 2010), razmjenu znanja, pregovaranje i usaglašavanje značenja, vjerovanja i vrednosnih vodilja. Partnerstvo djece i odraslih je moguće jer „djeca, jednako kao i odrasli, mogu razmišljati o vlastitom mišljenju i korigovati svoje ideje ili pojmove kroz refleksiju ili metakogniciju“ (Bruner, 2000, 68). U interakciji sa vršnjacima i odraslima djeca uče, preispituju vlastite uvide o pojavama i pojmovima iz prirodne i društvene sredine, upotpunujući svoj saznajni konceptualni kapacitet. Planirano i implicitno djelovanje aktera, predmeta i pojava iz cjelovite okružujuće sredine, kao međudejstvenih „ugnjeđenih struktura“, koje su u koncentričnim slojevima u kontinuiranom uslovljavanju i prožimanju od nesumnjivog su doprinosa pri revidiranju vlastitih „teorija“ djeteta o pojavama koje su predmet njegovog interesovanja (Bronfenbrenner, 1996). U koautorstvu sa vršnjacima i odraslima, djeca dokreiraju svoja sa/znanja ili kako to Wood, Bruner & Ross (1976) objašnjavaju, izgrađuju svoje pojmove i koncepte putem *scaffolding* mehanizma odn. učenja pomoću efikasne skele prilagođene potrebama učenika i aktuelnom statusu, kvalitetu i nivou znanja. U osnovi koncepta skeliranja (*scaffolding*) je ideja o učenju kao društvenom i kulturnom procesu, budući da se ono dešava u određenom kontekstu, kojem je imanentna određena tradicija i nasleđe obojeno vrijednosnim sistemom pojedinca i kolektiva (Hammond & Gibbons, 2005). Bronfenbrenner (1996) u svom bioekološkom modelu ukazuje na prirodni i nužni preplet socio-kulturnih sistema (mikrosistem, mezo, egzo, makro, hronosistem), čiji je uticaj na dijete jedinstven i kompleksan i reflektuje se kroz životni kolorit vrtićih interakcija i kurikuluma u svojoj ukupnosti (Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2014). Znanje konstruišu svi učesnici aktivno saradnički uključeni u zajedničke aktivnosti, proširujući i transformišući razumijevanje „skeliranjem“, uz međusobnu podršku. Sociokulturni teorijski

koncept koji je utemeljen u idejama Pijažea, Vigotskog i Djuija uokviruje kontekstualno kreirane predškolske kurikulume (Krnjaja, 2011).

Savremena naučna saznanja o dječjim potencijalima uključuju i postukturalističko poimanje proaktivnog, kompetentnog djeteta koje uči, djeluje, kreira i stvara u atmosferi slobodnog izbora i podrške u jedinstvenom, nužnoprožimajućem bioekološkom kontekstu. Stoga i kurikulum kao esencijalni stožer i potka mreže planiranih i implicitno-epismetoloških uticaja u predškolskoj ustanovi u toj paradigmi djeluje fleksibilno, adaptibilno, omogućavajući djeci sa različitim predispozicijama punu participaciju i interakciju sa vršnjacima i odraslima kroz svojevrsno *obraćanje*, koje Derida (2002) posebno markira u pedagoškom procesu.

Komparativni aspekti predškolskih modela

U cilju temeljnog preispitivanja aktuelnih potreba i interesa predškolske zajednice u crnogorskom obrazovnom sistemu, izmjene kurikuluma su urađene uz uvažavanje procjena, mišljenja i preporuka vaspitača (kreiran upitnik za vaspitače, uzorak-260 ispitanika/vaspitača iz svih crnogorskih predškolskih ustanova) o prednostima i manjkavostima aktuelnog programa i u značajnoj mjeri njime indukovane prakse, te mišljenja djece (realizovani odgovarajući intervjui/konsultovanja sa djecom predškolskog uzrasta), potom analizu tradicijski ukotvljenih, kulturološki dizajniranih programa u crnogorskom kontekstu. Takođe, u svrhu svrsishodnijeg oblikovanja programa, usaglašenog sa unutrašnjim potrebama našeg lokalnog i uopšte sredinskog konteksta, ali i spoljašnjeg okruženja, odn. prestižnih međunarodnih predškolskih sistema, urađen je komparativni pregled kurikularnih modela u regionu i širem okruženju. Analizirajući aktuelne koncepte kurikulumuma iz Srbije (2022), Hrvatske (2014), Slovenije (1999), Velike Britanije (2021), Finske (2019), Estonije (2008) i Novog Zelanda (2017), pored brojnih specifičnosti i kontekstualno razlikovnih aspekata, moguće je markirati i vrlo jasna zajednička polazišta svih navedenih uglednih predškolskih sistema. Postojeći dokumenti u kojima su predstavljeni kurikulumi pojedinih, prethodno navedenih sistema su strukturisani na različite načine, ali je svima inherentna platforma visokokompatibilnih principa i ciljeva predškolskog vaspitanja i obrazovanja, usmjerenih na dijete i proces, uz obavezno apostrofiranje igre kao metoda učenja u predškolskoj ustanovi (Marjanović Umek, 2021). U jednoj od reprezentativnih savremenih psiholoških teorija o igri, Sutton-Smith (2008)

ističe da je igrovni potencijal osnova i ključni mehanizam za adaptaciju djeteta, te prirodno čini sržnu okosnicu predškolskih programa (Klarin, 2017). U polazištima odabranih kurikuluma nalazimo zajednička teorijsko-naučna načela o djetinjstvu, razvoju i učenju, utemeljena u humanističkim i socio-konstruktivističkim, interakcionističkim koncepcijama djeteta i djetinjstva.

Vodeći ciljevi u izdvojenim kurikulumima su usmjereni na dijete i proces, dok operativne ciljeve po posebnim područjima nalazimo u analiziranim dokumentima iz Slovenije i Velike Britanije. Slovenački *Kurikulum za vrtce* kreiran prije više od dvije decenije (1999) sadrži precizna uputstva o organizaciji prostora i pedagoškog procesa za jaslični i vrtički uzrast.

U osnovi pregleda temeljnih principa, koji su u polazištu pomenutih predškolskih sistema, nalazimo načela, koja su istaknuta kao bazično-potporna u svim dokumentima, poput poštovanja individualnosti, demokratizacije vaspitnog ambijenta, holističkog pristupa pedagoškom procesu, autonomije djece i odraslih, fleksibilnosti programa i prakse, horizontalne i vertikalne prohodnosti, partnerstva sa porodicom i zajednicom, interkulturalnosti i inkluzivnosti.

U navedenim modelima kurikuluma, pored koncepcijskih razlika, u polazištu su opšti ciljevi, suštinski, veoma bliski, budući da inkorporiraju prethodno navedene zajedničke principe, s tim da su u nekim kurikulumima određeni iz ugla djeteta (Novi Zeland, Srbija, Hrvatska, Estonija), dok u drugim modelima dominira stanovište nastavnika (Finska, Velika Britanija, Slovenija). Sredina za učenje, partnerstvo sa porodicom i zajednicom, inkluzivnost predškolskog ambijenta, neki su od ključnih tvorbenih aspekata zajedničkog i interferentnog prostora između navedenih kurikuluma.

Osim bliskih paradigmatičkih i teorijsko-naučnih vodilja, koje su u osnovi navedenih modela, nužno se nameću sadržajne, strukturalno-organizacijske razlike između predstavljenih predškolskih kurikuluma. Novozelandski kurikulum (*Te-Whariki-Early-Childhood-Curriculum*, 2017) je strukturiran u pet posebnih tematskih cjelina: principi, oblasti (dobrobit, pripadanje, doprinos, komunikacija, istraživanja), ciljevi, ishodi učenja za djecu, određeni iz ugla djeteta, a posebnu oblast čine reflektivna pitanja za praktičare. Simbolički naslovljeni novozelandski kurikulum, *Te Whariki* upućuje na zajednički rađenu asuru, „ispletenu mnogim rukama, iz više perspektiva, pristupa i kultura“ i reflektuje kontekstualnost i holi-

stičnost u svim dimenzijama (OECD, 2004, 17). Predškolski kurikulumi u obrazovnim sistemima Srbije i Hrvatske su kontekstualno organizovani i usmjereni na odnose, a u polazištu je „dijete kao kompetentno biće sa razvijajućim kapacitetima“ (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2014, 160). Navedeni integrisani kurikulumi svoju konceptijsku potku nalaze u autentičnoj praksi i kulturi i nemaju izdvojene oblasti, kao ostali razmatrani modeli (Slunjski, 2015, 4).

U finskom, britanskom i novozelandskom kurikulumu nalazimo izdvojene oblasti, ali različito koncipirane, a svima je svojstveno funkcionalno strukturisanje i apostrofiranje dinamičkih, transverzalnih vještina, poput komunikacije, jezika i pismenosti, razumijevanja svijeta, ekspresivne umjetnosti i dizajna, personalnog, emocionalnog i socijalnog razvoja... (*Helsinki's curriculum for early child-hood education and care*, 2018).

Crnogorski predškolski kurikulum

U crnogorskom obrazovnom ambijentu već dvije decenije u primjeni je humanistički orjentisani, ciljno-procesno kreirani program usmjeren na dijete. Jedinstveno koncipirani programski referentni okvir operacionalizovan je putem dva primarna (jaslice, predškolski) i četiri posebna programa (*Kraći program*, *Trosatni predškolski program* (2016), *Održivi razvoj* (2015) i *Preduzetničko učenje* (2016) i *Engleski jezik*).

Za jaslični uzrast u *Programu njege* (2011) data su okvirna uputstva vaspitačima, kako da, shodno uzrasnim specifičnostima u svim razvojnim domenima (fizički, socio-emocionalni, intelektualni razvoj, čulna osjetljivost i opažanje, muzičko-ritmički i komunikacijski razvoj) organizuju razvojno-kontekstualno podržavajuću sredinu za učenje, odaberu razvojno primjerene vaspitno-obrazovne aktivnosti, didaktičke alatke za rad sa djecom, imajući u vidu njihove individualne različitosti i specifične potrebe. Program je strukturiran u deset užih tematskih cjelina. Početno je istaknut krucijalni/opšti cilj, a potom su markirani okvirni, dugoročno određeni ciljevi po razvojnim domenima. U *Programu za područja aktivnosti* (2011) istaknuti su opšti ciljevi predškolskog vaspitanja i obrazovanja, koji nužno impliciraju kognitivni, motorički i afektivni razvoj, oblikovani iz ugla djeteta i razvrstani u sedam područja aktivnosti (fizičke i zdravstvene aktivnosti; jezičke aktivnosti; logičko-matematičke aktivnosti; socijalne aktivnosti i saznanja; aktivnosti upoznavanja i ovladavanja okolinom; likovne i muzičke aktivnosti) (*Program za područje aktivnosti...* 2011, 9).

U kontekstu svakog od pomenutih područja dati su ciljevi, imanentni toj oblasti, unutar tri segmenta, koji impliciraju tri globalne sfere razvoja i vaspitanja djeteta: otkrivanje i ovladavanje sobom, razvijanje odnosa i izgrađivanje saznanja o drugima, otkrivanje svijeta i izgrađivanje znanja o njemu (ibid.).

Predložene aktivnosti su strukturirane u okviru tri odvojene, ali i nužno kontinuirane, isprepletene cjeline: životno-praktične (svakodnevno-životne aktivnosti), specifične (važne za prirodu oblasti/područja) i kompleksne aktivnosti, koje kombinuju različita područja (ibid., 10). Navedene aktivnosti opredmećuju prethodno pomenute ciljeve u vidu predloženih, ali ne i obavezujućih sadržaja (ključna razlika u odnosu na prethodni program koji je bio sadržajno strukturiran), odgovarajućih obrazovnih strategija, uz mogućnost primjene u različitim situacionim okolnostima, praćenje efekata i kritičkog preispitivanja svrhe i načina realizovanja tematskih cjelina (Stenhouse, prema Miljak 2009, 71). Ovakav model je zasnovan na jedinstvenom „didaktičkom dogovoru“ između svih sudionika u vaspitno-obrazovnom procesu (Matijević, 2011, 248). Fleksibilan je i otvoren prema konkretnom kontekstu i specifičnim potrebama djece i odraslih, a od vaspitača u značajnoj mjeri zavisi kako će urediti ambijent i omogućiti pravo izbora i participacije učesnicima. Miljak (2000), stoga i ističe da atmosfera i način dizajniranja ambijenta u kojem djeca i odrasli borave zrcale kulturnu i naučno-teorijsku, pedagošku sliku djeteta, imanentnog određenom kontekstu. Kurikulum ranog vaspitanja i obrazovanja prirodno je ukotvljen u društveno-istorijski, lokalno-kulturno i tradicijski dimenzionirani ambijent jedinstvene predškolske ustanove, u kojem je proces nastajanja znanja jednako bitan kao i njegov rezultat (Miljak, 2000, 12). Komplementarnost porodičnog i institucionalnog predškolskog vaspitanja višestruko je vrijedan podsticaj cjelovitom razvoju djeteta, te je stoga ovaj segment integralni dio kurikuluma u Crnoj Gori (Lozanić Jurčević, 2011, 154). Budući da je postojeći kurikulum bio uzrasno strukturisan (jaslice-vrtić), te da su ta dva programa različito dizajnirana, razvojni aspekti uokviruju pretpostavljene ciljeve i predložene aktivnosti u programu za jaslice, dok za predškolski nivo (tri do pet godina) i program pripreme za školu (od pet do šest godina), strukturalni referentni okvir čine područja učenja, koja su i dalje ukotvljena u predmetne oblasti i raslojena u sintetički odvojene discipline, kao i uzrasne etape. Stoga je holistički, integrisani pristup, koji predstavlja polazišni konceptualni okvir za razvijanje programa, djelimično u primjeni u crnogorskom predškol-

skom kurikulumu, budući da su odabrani sadržaji „secirani“ po uzrastima u skladu sa maturacijsko-razvojnog shemom i pristupom. Potom, i pored očekivane i nužno korelacijske spone između područja učenja u pomenutom kompleksu programa i dalje je prepoznatljiva tradicionalno njegovana, školarizovana stratifikacija cjelovitog programskog tkiva na podcjeline, koje su sasvim kompatibilne sa školskim predmetnim disciplinama (jezik, matematika, likovne, muzičke aktivnosti itd.). Dakle, pored zvanično usvojene teorijsko-naučne platforme, koja dominantno počiva na socio-konstruktivističkoj i humanističko-interakcionističkoj paradigmi, u aktuelnoj praksi, u značajnoj mjeri, pedagoška organizacije rada reflektuje dominantno opredjeljujuće kognitivno-razvojne smjernice. Navedeni model se očituje kroz razvojno-uzrasnu stratifikaciju programa (jaslice, od tri do pet, predškolski program, priprema za školu) i prilično artifičijelnu klasifikaciju na posebna područja rada, kao polazišta za buduće školske discipline. Razmatrajući ključne aspekte kurikuluma, prirodno treba iskoračiti iz okrilja samog pisanog programa u praktični „živi“ kontekst predškolske ustanove. U crnogorskom predškolskom sistemu, predvidiva organizacija prostora, vremena i rituala prema utvrđenoj šemi i dalje perpetuira „kulturu unaprijed definisanih ograničenja“ (Elliott, 1998, 135). Djeca su uzrasno homogenizovana i model heterogeno strukturisanih vaspitnih grupa, u kojima bi se odvijala intenzivnija asimetrična komunikacija i učenje putem „skela“, i dalje su rješenja „iz nužde“, uslovljena nedostajućim prostornim kapacitetima (Novović & Golubović, 2022).

Inovirani predškolski kurikulum

U namjeri da predškolski kurikulum bude efikasniji i bliži potrebama aktuelnog crnogorskog konteksta, te relevantnih naučnih saznanja u ovoj oblasti, kao i komparativnih indikatora u okrilju uglednih, već pomenutih predškolskih modela, konsultovani su i ključni nosioci pedagoške prakse, vaspitači, o izazovima, pozitivnim iskustvima i predlozima za unapređivanje kvaliteta vrtićkog ambijenta (anketirano 260 vaspitača iz svih predškolskih ustanova), kao što je prethodno istaknuto. Pored pozitivnih iskustava anketiranih vaspitača, poput unaprijeđene autonomije djece i profesionalaca, fleksibilnije organizacije prostora i vremena, otvorenije razmjene isustava sa porodicom i zajednicom, ključna primjedba ispitanika usmjerena je na problem prekapacitiranosti predškolskih ustanova i nedostatnih uslova za kreativni angažman učesnika (iz odgovora

anketiranih vaspitača prilikom izrade *Programa*, 2022). Takođe, anketirani vaspitači jasno podcrtavaju neusklađenost ciljeva i njihovu isuviše artifičijelnu uzrasnu segmentiranost. U tom kontekstu, na otvoreno pitanje o nedostatnosti programa „raslojenog“ na uzrasne etape, izdvajamo odgovore dva ispitanika:

Ne vidim svrhu rasplinjavanja i neobjedinjenosti. U slučaju objedinjenosti uzrasnih ciljeva (jaslice-vrtić) postoji mogućnost odabira i primjene prema potrebama i mogućnostima djece, a sve iz šireg dijapazona ponuđenog. Prirodnije je povezati programe po uzrastu da bi se kroz područja aktivnosti ostvarivali ciljevi ranije postavljani, a zatim se samo proširuju i dopunjavaju...

Budući da je vodeći cilj kreatora kurikuluma *dobrobit djeteta*, koja uključuje emocionalnu, fizičku i socijalnu komponentu (Statham and Chase, 2010), „glas djece“ u dimenzioniranju novog dokumenta je takođe bio veoma značajan. Želje i predlozi djece da se slobodno izraze na različitim poljima, oličena u metafori o „stotinu dječijih jezika“ (Malaguzzi, 1994, 52), zapravo je temeljno polazište programa. Naime, u etički bezbjednoj atmosferi sa djecom iz dvije predškolske ustanove u Crnoj Gori istraživači, studenti Filozofskog fakulteta u Nikšiću su razgovarali sa djecom o njihovom viđenju „idealnog vrtića“ (75 ispitanika) (*Program za predškolsko vaspitanje i obrazovanje*, 2022). Neke od dječjih izjava bile su uvodne „otkrivalice“ za pojedine tematske segmente tj. područja u Programu, npr.:

Voljela bih da radimo nešto s knjigama... voljela bih da učim sa nekim... (*Jezik i komunikacija*)

Vrtić bi bio džinovska zgrada s džinovskim igralištem i hiljadu klupa. U tom vrtiću bi bila i škola i vrtić, dodao bih avanturistički park, igralište, bazen, vodeni park, i igrali bi se po cijeli dan... (*Rastem, krećem se*)

Volio bih da radimo neke eksperimente. (*Matematika i priroda/ekološka raznolikost svijeta*)

Voljela bih da učim da pravim nešto od gline... (*Umjetnost i kreativno izražavanje*)

Projektovana *dječja dobrobit* u novousvojenom programu ima za cilj da se dijete osjeća sigurno i zadovoljno, uvaženo i prihvaćeno u svojoj zajednici sa vršnjacima i odraslima; da dobija priliku da uči, istražuje, upoznaje svijet oko sebe i razvija svoje potencijale, kroz igru i interakciju sa vršnjacima i odraslima; aktivno učestvuje u raznovrsnim aktivnostima

i doprinosi izboru tema i kreiranju ambijenta za igru, učenje, interakciju (*Program....*, 2022, 8). Anketirani vaspitači biraju holistički pristup djeći, što prirodno implicira sličnu prirodu programa, zatim tematsko i/ili projektno planiranje. Prethodno istaknuti krucijalni aspekti komparativnih kurikuluma su takođe bili izvorište za idejne smjernice pri kreiranju novog, cjelishodnijeg modela programa, koji baštini savremene naučno-teorijske pretpostavke i relevantna empirijska saznanja u domenu ranog djetinjstva. Polazeći od holističkog pristupa „djetetu u okruženju“, ideje o intenzivnom, proaktivnom, kapacitetnom djetetu, koje uči u interakciji sa vršnjacima i odraslima, u ambijentu za istraživanje i aktivno učenje, koncipiran je jedinstveni program, koji integriše jaslični i predškolski segment. Ujedno, okvirni, fleksibilni programski koncept predstavlja osnovu za razvijanje programa „u kontekstu“, uz prirodno integrisanje pojedinih područja učenja i timsko razvijanje koncepata kroz pregovaranje i sa-konstruisanje. Razvoj nije u ovom slučaju slijed etapa sa vrlo određenim indikatorima i očekivanjima, već je shvaćen kao društvena konstrukcija građena u kontekstu kulture, vremena i određenog ambijenta (Dahlberg & Moss, 2005). U tom smislu, Program implicira učešće svih aktera u vaspitno-obrazovnom procesu, djece, vaspitača, saradnika, roditelja, predstavnika šire zajednice (*Program....*, 2022).

Nakon uvodnih teorijsko-naučnih pretpostavki i obrazloženja konceptualnih polazišta Programa, slijede pet područja učenja (umjesto prethodnih sedam, kompatibilnih sa školskim disciplinama): Jezik i komunikacija; Rastem, krećem se; Lični i društveni odnosi; Matematika i priroda/ekološka raznolikost svijeta; Umjetnost i kreativno izražavanje. Engleski jezik je posebno programsko područje (šesto), koje je oblikovano u skladu sa metodološkim smjericama Programa, ali ima i posebnosti, budući da ovaj dio programa realizuju nastavnici engleskog jezika.

„Nova područja“ su u prirodnom prepletu i za razliku od prethodno kreiranih disciplinarno izdvojenih i „linearno“ razrađenih područja aktivnosti, dinamično impliciraju spiralno komponovane pojmove i transverzalne vještine. Operacionalizovana su u posebne četiri uže cjeline:

- a) uvodne odrednice o područjima učenja;
- b) ciljevi, koji se razvijaju iz dva kriterijska ugla: uzrasno-razvojnog i saznavno-taksonomskog;
- c) prijedlozi životno-praktičnih aktivnosti i
- d) pitanja za refleksivnu praksu vaspitača (*Program....*, 2022).

U prethodnom programu za svako područje predložena su tri različita tipa aktivnosti, dok u *novom* nalazimo životno-praktične aktivnosti, koje impliciraju kompleksne sadržaje vezane za pojedine specifične užestručne oblasti, a unutar svakog od njih dati su okvirni, razvojno-„rastući“ ciljevi („dijete progresivno, u skladu sa uzrastom...“), koji su usmjereni na cjeloviti predškolski period (objedinjeni jaslični i predškolski uzrast). Predložene aktivnosti za svako od datih područja su raslojene u dvije cjeline, za djecu do treće godine i starije predškolce. Dakle, ključna novina je integrisanje uzrasno-razvojnih segmenata u funkcionalno koherentni preplet spiralno i prirodno rastućih ciljeva i njima inherentnih predloženih aktivnosti. Pritom, novostrukturirana područja učenja su oblikovana kao dinamične i nužno povezane cjeline i sadrže, pored specifično-stručnih sadržaja i „žive“, funkcionalno kompleksne vještine i kompetencije. Tako područje jezika implicira nužno komunikacijsku dimenziju, koja „ima lingvistički (oblik, sastav, formu), psiholingvistički (sposobnost stvaranja, razumijevanja i upotrebe jezika) i sociolingvistički karakter (dešava se i odvija u nekom odnosu i kontekstu)“ (Program, 2022).

Novo, samoevaluirajuće područje namijenjeno vaspitačima je dato na kraju svakog od područja u formi refleksivnih pitanja. Naime, u svrhu istinskog afirmisanja autonomije vaspitača kao refleksivnog praktičara, koji će značajki i s vjerom u dijete, graditi jedinstveni ambijent podrške svim učesnicima, posebno mjesto u programu čine tematske cjeline refleksivnih pitanja, koje su pozicionirane iza pojedinih područja u cjelovitom štivu ovog dokumenta, npr.: „Na koji način slušam djecu i da li omogućavam da govore o svojim iskustvima? Da li postavljam otvorena pitanja, adekvatno, podsticajno, ohrabrujući i uvažavajući djecu?“ (Program, uz područje Jezik i komunikacija). Slično rješenje nalazimo u novozelanskom kurikulumu Te Wariki (2017).

Nakon navedenih pet područja učenja, slijede tematske cjeline: planiranje, dokumentovanje pedagoškog procesa u predškolskoj ustanovi, sredina za učenje, porodica i zajednica, uloga vaspitača. Iza navedenih tematskih cjelina, koje prirodno slijede vodilju kontekstualnosti, navedena su i refleksivna pitanja za vaspitače, kao kriterijski podsjetnik za kontinuiranu samoevaluaciju i svrsishodno preuređivanje prakse prema konkretnim izazovima i zahtjevima učesnika. Program nastaje kao okvir za razvijanje *praxisa*, tj. integrisanja teorije i prakse, utemeljen u nastojanju da se pedagoški djelatni postupci preispituju, kritički promišljaju, pilotiraju u konkretnom kontekstu s akcentom na procesu i vrijednosnim

postulatima, a ne na produktima, rezultatima i konačnim ishodima (Pavlović & Breneselović & Krnjaja, 2018).

Zaključak

Budući da je temeljniji segment obrazovnog sistema i infrastrukturni postament pedagoškog procesa na formalno-institucionalnoj „teritoriji“ predškolske ustanove, kurikulum, u užem i širem smislu, u radu smo se bavili sagledavanjem razvoja ovog značajnog dokumenta u crnogorskom kontekstu. Nakon razmatranja teorijsko-naučnih polazišta za oblikovanje različitih modela kurikuluma, koji trasiraju puteve za razvoj prakse u predškolskih ustanovama, napravili smo pregled razvojnih etapa ustrojstva institucionalnih rješenja u našoj tradiciji. U svrhu temeljnijeg sagledavanja osnovnih ciljeva, principa i vrijednosti, na kojima počiva inovirani model programa za predškolsko vaspitanje i obrazovanje u Crnoj Gori, napravili smo osvrt na paradigmatičke okvire predškolskih kurikuluma uopšte, s posebnim fokusom na još uvijek aktuelni program (u primjeni), kao i na komparativne značajke uglednih stranih savremenih kurikuluma.

Nedavno usvojeni Program (Nacionalni savjet za obrazovanje, decembar, 2022. godine), utemeljen je u savremenim naučno-teorijskim postulatima i ukotvjen u kontekstualne okvire našeg sistema, otvoren prema neposrednim i posrednim akterima predškolskog „života“. Stoga, možemo reći da je riječ o kontekstualno dizajniranom programu usmjerenom na dijete, proces, interakciju i vrijednosne vodilje, koje kontinualno pronosimo u okrilju obrazovnog i društvenog sistema, uopšte.

Literatura

- Akker, J. J. H. van den (2003). Curriculum perspectives: an introduction. In: J. van den Akker, W. Kuiper, U. Hameyer (eds.) Curriculum landscape and trends. Dordecht: Kluwer Academic Publishers.
- Aronowitz, S., Giroux, A. (1991). *Postmodern Education: politics, culture and social criticism*. Minnesota Press.
- Bakhtin, M. (1967). *Problemi poetike Dostojevskog*. Beograd: Nolit.
- Bartulović, M., Kušević, B. (2014). Interkulturalna homofobija: LGBTIQ (ne)vidljivost u odgojno-obrazovnom kontekstu. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (2), 229 – 246 (2014) 2.
- Bredenkamp, S. (1996). *Kako djecu odgajati*. Zagreb: Educa.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The ecology of human development*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2000): *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Dahlberg, G., Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge-Falmer.
- Derida, Ž. (2002). *Kosmopolitike*. Beograd: Stubovi kulture.
- Edwards, S. (2003). New Directions: charting the paths for the role of sociocultural theory in early childhood education and curriculum. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(3), 251–266.
- Elliott, J. (1998.): *The Curriculum Experiment - Meeting the Challenge of Social Change*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press
- Hammond, J. and Gibbons, P. (2005). *What is scaffolding? In: Teachers' voices 8: Explicitly supporting reading and writing in the classroom*, (Eds. Anne Burns and Helen de Silva Joyce). National Centre for English Language Teaching and Research Macquarie University. 8-17.
- Helsinki's curriculum for early childhood education and care. City of Helsinki, Education Division Helsinki, 2019.
- Key, E. (2000): *Stoljeće djeteta*, Zagreb: Educa.
- Krnjaja, Ž. (2011). Shvatanje razvoja kao orijentacija predškolskog kurikuluma. Beograd: Pedagogija, LXVI, 4.
- Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. (2014). Smernice za izradu osnova programa predškolskog vaspitanja usmerenog na odnose. *Pedagogija* LXVIII, 3.
- Jul, J., Jensen, H. (2002). *Kompetencija u pedagoškim odnosima, od poslušnosti do odgovornosti*. Beograd: Educa d.o.o.
- Lave, J., Wenger, E. (2002). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lozančić Jurčević, A. (2011). Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 271 – 281.
- Klarin, M. (2017). Psihologija dječje igre. Sveučilište u Zadru.

- Malaguzzi, L. (1994). Your image of the child: Where teaching begins. *Child Care Information Exchange*, 96, 52-61.
- Marjanović Umek, Lj. (2021). A New Image of Preschool Institutions in Slovenia: Conceptual, Systemic and Curricular Backgrounds. *ceps Journal*, 11/2.
- Matijević, M. (2011). Pedagoški vid vrednovanja i ocjenjivanja učenika. *Pravno-pedagoški priručnik za osnovne i srednje škole / Drandić, Boris (ur.). Zagreb : Znamen, 2011. 241-251.*
- Matijević, M. (2014). Učitelji, nastavnici i pedagozi između ciljeva i evaluacije u nastavi. *Pedagojska istraživanja*, 11 (1), 59 – 76.
- Miljak, A. (2000). Učenje nije mučenje ako se odvija na prirodan način; Zbornik radova Čakovec 2000: Učiti zajedno s djecom – učiti. Čakovec (ur. E. Slunjski), Čakovec: Dječji centar Čakovec i Visoka učiteljska škola Čakovec, 15-18.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Republika Hrvatska Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions (2008). Republic of Estonia, Ministry of Education and Research, <https://www.hm.ee/en/education-research-and-youth-affairs/general-education/general-education-estonia> (preuzeto 2.2.2023).
- Novović, T., Golubović, N. (2022). Dime (nsions of the pre-school curriculum in Montenegro – advantages and challenges. Aursand, L., Jensen, S.K., Langholm, C. & Lindgaard, C. V. (Eds.) *Quality and Curricula in Early Childhood Education and Care. CIDREE Yearbook 2022*. Oslo: The Norwegian Directorate for Education and Training. 96-113.
- OECD (2004). *Curricula and Pedagogies In Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Obrazovanje za održivi razvoj u okviru područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju (od 3 do 6 godina) (2015). Podgorica: Zavod za školstvo Crna Gora i regionalni centar za životnu sredinu.
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja-godine uzleta (2022). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije. <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA>
- Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž. (2018). Građenje kvalitete u praksi vrtića. *Odgojno-obrazovne teme* 1, 1-2. 25-47.
- Petrović-Sočo, B. (2015). Razvoj modela kurikuluma ranoga odgoja i obrazovanja. *Dijete vrtić obitelj*, br. 79.
- Pešić, M. (2002). *Vodič za razvijanje otvorenog kurikuluma*. Beograd: IPA.
- Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Psihološka istraživanja*, Vol. XIII(2), 157-184.

- Pijaže, Ž. (2002). Učenje i razvoj. U: Miočinović, Lj. (prir.), Pijažeova teorija intelektualnog razvoja (171–184). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Previšić, V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 165 — 173.
- Program njege i vaspitno-obrazovnog rada sa djecom uzrasta do 3 godine (2011). Podgorica: Zavod za školstvo RCG.*
- Program za područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju (od 3 do 6 godina), 2011. Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.
- Preduzetničko učenje u okviru područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju (od 3 do 6 godina) (2016). Podgorica: Zavod za školstvo.
- Program za predškolsko vaspitanje i obrazovanje, 2022. Zavod za školstvo Crne Gore.
- Robinsohn, S.B. (1981). *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied, Luchterhand.
- Rogoff, B. (2000). *Apprenticeship in thinking*. Oxford: Oxford University press.
- Slunjski, E. (2015). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj pred vratima prakse. *Dijete vrtić obitelj*, 3 br. 79.
- Satham, J., and E. Chase (2010). *Childhood Well-being: A Brief Overview*. London: Childhood Wellbeing Research Centre.
- Statutory framework for the early years foundation stage (2021). www.nationalarchives.gov.uk/doc/open-government-licence/version/3 (preuzeto, 2.12.2023)
- Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five
- Sutton-Smith, B. (2008). *Play Theory, A personal Journey and New Thoughts*. AMJP 01.1 text __UPDATE_22Feb12.pdf (ed.gov).
- Te-Whariki-Early-Childhood-Curriculum (2017). Ministry of Education, New Zealand. Te Tāhuhu o te Mātauranga.
- Trosatni predškolski vaspitno-obrazovni program*. (2016). Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.
- Vygotski, L. (1983): *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vygotski, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.
- Vygotsky, L. S. (1987). The problem of age. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky. Problem of general psychology* (Vol. 5, pp. 187–205). Springer.

Tatjana Novović

CONTEMPORARY PRESCHOOL CURRICULUM - MONTENEGRIN CONTEXT

Abstract Extended

In this work, we are analysing preschool curricula, starting with the theoretical and scientific criteria for classifying models, which also determine the ways of developing educational practices in preschool institutions. The preschool segment has been an integral part of the Montenegrin education system since the second half of the last century, and in its development, it had different starting points regarding children's learning, development, and leading educational goals. Initially, the social-medical model determined the working methods in the kindergarten, as a primary „care-centres“, which was followed by the phase of a scholastic, content-organized program that was known by a “teaching” relationship to the children. In final, we have current, contextually oriented program focused on the child and the process. In innovating the recently adopted program, the starting point was contemporary scientific and theoretical knowledge in the field of development and learning, i.e. humanistic and socio-constructivist approach „to the child in context and interaction,“. In the planning of the program concept, the previous experiences of teachers and children were included, performed through surveys and interviews, as well as comparative aspects of exemplary preschool curricula.

After the introductory theoretical-scientific assumptions and explanations of the Program's conceptual starting points, there are five learning areas (instead of the previous seven, compatible with school disciplines): Language and communication; I grow, I move; Personal and social relationships; Mathematics and nature/environmental diversity of the world; Art and creative expression. The „new areas“ can be found in a natural interweaving and unlike the previously created disciplinary separated and „linearly“ elaborated areas of activity, they dynamically imply spirally composed concepts and transversal skills. It can be said that it is a contextually designed program focused on the child, process, interaction and value guidelines, which we continuously develop under the auspices of the educational and social system.

Keywords: curriculum, preschool program, paradigms, development, learning

Dijana VUČKOVIĆ
Univerzitet Crne Gore
Filozofski fakultet

PROUČAVANJE STRUKTURE BAJKE U NASTAVI PRIMJENOM PROPOVE MORFOLOGIJE

UDK 82-343:371.3

Rezime

Cilj ovog rada je razmatranje metodičkih mogućnosti primjene teorijskog modela morfologije bajke Vladimira Propa u nastavi književnosti u mlađim razredima osnovne škole. Morfološki pristup pogodan je za uočavanje strukture teksta, što znači da može povoljno uticati na razvoj strategija čitanja. Strateški pristup čitanju bitan je preduslov za usvajanje vještine, a potom i navike čitanja. Struktura ovog teksta obuhvata: metodičko pozicioniranje izabrane teme u domen čitalačkih strategija; prikaz osnovnih distinkcija u strukturi umjetničkog (posebno narativnog) i neumjetničkog teksta; opis Propove morfologije sa detaljnim osvrtom na funkcije, njihovo ređanje i povezivanje u metasiže bajke; primjere morfološke analize tri bajke i razmatranja o mogućnostima primjene modela u nastavi književnosti počevši od mlađih osnovnoškolskih razreda. Sastavni dio rada su i kartice na kojima su ilustrovane funkcije i koje doprinose da pojedina Propova apstraktna objašnjenja budu prikazana mlađim učenicima na način koji će ispoštovati princip očiglednosti.

Ključne riječi: (narodna) bajka, morfologija (narodne) bajke, narativni tekst, strategije čitanja, uočavanje strukture teksta.

Uvod

Osnovni cilj nastave književnosti je stvaranje čitalaca, tj. osposobljavanje učenika da čitanje prvo usvoje kao vještinu i alatku za učenje, a potom i da razviju trajnu naviku čitanja. Navike čitanja omogućavaju učenicima kontinuiran kontakt sa pisanom riječju, cjeloživotnu usmjerenost prema literaturi i, posljedično, trajan misaono-emocionalni rast i razvoj. Na prvi pogled jednostavan i jasan, taj cilj nastave književnosti iziskuje nevjerovatno mnogo učenja, mišljenja i vježbanja. Čitanje je izuzetno složen proces koji insistira na čitaočevom angažmanu u svim tekstualnim sekvencama i u svim fazama čitanja. Prva čitalačka aktivnost je dešifrova-

nje poruke kodirane pisanim znacima i taj je korak uvertirna radnja u ukupnu avanturu čitanja koja podrazumijeva da čitalac temeljno ostvari razumijevanje teksta. Razumijevanje teksta predstavlja kompleksan zadatak, što pokazuju vodeća svjetska istraživanja čitalačke pismenosti (OECD, 2013). Kako bi takav zadatak bio uspješno riješen, izuzetno je važno sa učenicima raditi na usvajanju strategija čitanja koje predstavljaju metakognitivne alatke čijom upotrebom se unapređuje kvalitet čitanja (Vučković, 2023). Razvijen je bogat dijapazon strategija čitanja (Serravallo, 2015), a jedna od frekventnijih u literaturi je uočavanje strukture teksta (Poučavanje čitanja u Europi, 2011).

Tekstovi, očekivano, imaju raznovrsne strukturalne obrasce – razlikuju se po građi i obliku – pa se proučavanje te njihove komponente može tretirati kao problemsko-istraživački zadatak divergentnog tipa. Učenici tokom istraživačkog čitanja postupno otkrivaju način na koji je tekst strukturisan, što znači da uče putem otkrića.

U ovom radu bavimo se metodičkim proučavanjem strukture bajke i njoj srodnih narativa iz žanra fantastike. Cilj nam je da teorijski razvijemo model koji bi mogao biti testiran u uslovima nastavne prakse. Naš zadatak u ovom radu je da morfološki pristup bajci, koji je razvio Vladimir Prop na bogatom korpusu ruskih narodnih bajki, teorijski ispitamo iz ugla mogućnosti njegove metodičke vrijednosti. Propova morfologija u osnovi je strukturalističkog karaktera, što je čini naročito pogodnom za uočavanje strukture bajke kao književne vrste, ali i mnogih djela koja imaju genealošku vezu sa bajkom.

Struktura teksta i njeno nastavno proučavanje

Struktura teksta predstavlja njegovu građu, pokazuje nam osnovne konstrukcije i kompozicione zahvate i njenim uočavanjem čitalac bolje razumije i sve ono što „popunjava“ tu strukturu, tj. razumijeva sadržaj teksta.

Uočavanje strukture teksta jedna je od bazičnih čitalačkih strategija (Popović, 2014; Poučavanje čitanja u Europi, 2011; Serravallo 2010, 2015; Vučković, 2023). Ta strategija podrazumijeva da čitalac precizno uoči način na koji je tekst organizovan. Tekstovi su gotovo beskonačno raznovrsni u pogledu strukture, a tu raznolikost u nastavi u prvi mah je moguće uočiti posredstvom osnovne podjele tekstova na umjetničke i ne-

umjetničke, kakvu opisuje, objašnjava i konkretizuje Predmetni program (2017), a što je zasnovano i na relevantnim istraživanjima (PISA, PIRLS) i na referentnim izvještajima (Poučavanje čitanja u Europi, 2011).

Neumjetnički ili neliterarni tekstovi, najopštije rečeno, pisani su standardnim jezikom svakodnevne upotrebe i uglavnom imaju naučno-popularni i informativni karakter. Njihovu strukturu prvenstveno oblikuje namjena kojoj služe i/ili namjera autora (Popović, 2014). Neliterarni tekstovi mogu biti linearnog ili nelinearnog tipa, a postoje i oni primjeri koji predstavljaju kombinaciju osnovnih vrsta (OECD, 2013). Linearni su standardni verbalni tekstovi koji podrazumijevaju da je kompletan sadržaj predstavljen riječima i rečenicama komponovanim u pasuse i više forme tekstualne organizacije. Nelinearni tekstovi su npr. karte, dijagrami, grafikoni itd. U takvim tekstovima sadržaj je predstavljen u nekoj grafičkoj varijanti sa ili bez verbalnih elemenata. Veliki broj tekstova predstavlja kombinaciju linearnog i nelinearnog sadržaja. Svaki tekst iz grupe neumjetničkih specifično je komponovan, a Predmetni program (2017) i udžbenici za jezičku oblast preporučuju da učenici predstavne njihovu strukturu pomoću pojmovne mape koja suštinski predstavlja misaoni obrazac ili plan po kome je pisano izlaganje organizovano. Takva mapa, tj. obrazac predstavlja grafički prikaz teksta, a da bi kreirali obrazac koji prikazuje strukturu konkretnog teksta, učenici zaista moraju dobro razumjeti sve tekstualne činioce. Izrada pojmovne mape tiče se linearnih ili kombinovanih neumjetničkih tekstova pošto nelinearni već imaju odgovarajuću grafičku strukturu.

Kad su u pitanju književnumjetnički tekstovi, njihovu strukturu prvenstveno određuje književni rod kome pripadaju, pa su lirske pjesme najčešće organizovane u strofe i stihove, dramski su tekstovi uređeni po činovima, scenama i pojavama, a epska štiva razlikuju narativne cjeline. U nastavi se velika pažnja posvećuje utvrđivanju strukture epskih štiva (bajki, basni, narodnih priča, provijedaka itd.), jer građa takvih tekstova uglavnom nije vidljiva po nekim spoljašnjim obilježjima, nego se do nje dolazi pomnim i istraživačkim čitanjem. Naime, da bi učenici odredili (narativne) cjeline nekog teksta, potrebno je da izuzetno pažljivo pročitaju tekst i razmišljaju o sekvencama motivske strukture, fabule i sižea. Takvo čitanje, sa namjerom uočavanja strukture teksta, u nastavi je obično istraživačko čitanje. Ono podrazumijeva da učenici dobiju odgovarajuća istraživačka pitanja i zadatke. Rezultat takvog istraživačkog čitanja učenika je plan teksta, koji obuhvata naslove učenih narativnih cjelina.

Svaka priča, dakle, ima strukturu, tj. struktura je bazični plan priče. Ukupna struktura narativa je osnova koja povezuje „događaje, postavke, ambijente, likove, motivacije, uzroke, efekte i ostale elemente u koherentnu cjelinu“ (Hammond, 2011, 15). U školi se učenje narativne strukture odvija u vezi s aktivnostima čitanja, a potom i pisanja. Naime, već od drugog razreda (čak dijelom i u prvom, uz pomoć ilustracija) sa djecom se radi na uočavanju i oblikovanju plana pročitano­g proznog teksta. U trećem, četvrtom i petom razredu takve aktivnosti su česte, pa se za skoro svaki narativni tekst identifikuju i naslovljavaju pripovijedne cjeline (Predmetni program, 2017).

Metodika nastave književnosti razvila je niz tehnika, strategija i procedura kojima se djeca upoznaju sa strukturom teksta (Vučković, 2023). Međutim, kao i za ostale elemente koji učestvuju u izgradnji čitalačke pismenosti, tako je i za ovaj segment nastave – uočavanje i stvaranje strukture teksta – nužno tragati za boljim rješenjima, metodičkim inovacijama i postupcima koji će u nastavu unijeti dimenzije interaktivnosti, kreativnosti, koji će osnažiti konstruktivističku paradigmu učenja.

Morfologija bajke Vladimira Propa

U vezi sa bajkom, njenim porijeklom i mogućim klasifikacijama mnogo je istraživano (Zipes, 2000). Najčešće su u fokusu interesovanja bili motivi bajki, pa je aktuelni međunarodni ATU indeks zasnovan na motivskoj klasifikaciji (Uther, 2011). ATU je međunarodna oznaka za grupe ili klase motivski komplementarnih narodnih priča (i bajki, pored ostalih). Skraćenica je nastala kao akronim od prezimena triju folklorista: Antti Aarne, Stith Thompson i Hans-Jörg Uther, koji su razvijali taj sistem. ATU indeks ima široku primjenu, autori ga koriste kao jedan od klasifikatora različitih vrsta narodnog stvaralaštva (Zipes & Russo, 2009). Međutim, s obzirom na princip prenosivosti (pojava da se pojedine digresije i epizode u gotovo identičnom obliku nalaze u različitim bajkama), motivsko klasifikovanje bajki nije dovoljno objektivno, niti daje mogućnost za neku preciznu klasifikaciju. Naime, identifikovanje motiva često zavisi od istraživačevih sklonosti i impresija. Vladimir Prop (2013) započeo je istraživanje strukture bajke upravo kritikom motivskih klasifikacija i skretanjem pažnje da takav vid klasifikovanja ne može biti dosljedan, niti može ponuditi objektivno i validno proučavanje.

Morfologija bajke, kakvu Prop opisuje (2013) koristeći korpus ruskih narodnih bajki prikupljenih i publikovanih sredinom devetnaestog vijeka, konkretizuje strukturu bajke, ukazuje na način izgradnje zapleta i ostalih kompozicionih cjelina, pokazuje modalitete putem kojih se više tokova radnje povezuje i uključuje u jedinstvenu priču. Morfološki pristup govori o građi bajke, o njenim cjelinama, njihovom grupisanju i odnosima. Takva teorijska osnova izuzetno je korisna za izučavanje bajke u nastavi u aktivnostima čitanja (kad učenici razumijevaju napisane priče) i pisanja (tokom samostalnog učeničkog stvaranja). Propov pristup tiče se prvenstveno narodne bajke, ali u nastavi i nauci može se korisno upotrijebiti i za analizu srodnih narativa: autorskih bajki, narodnih pripovijedaka, fantastičkih pripovijedaka, romana iz oblasti fantastičkog, kao i filmova, pozorišnih predstava, slikovnica, stripova, opera i drugih umjetničkih formi koje se bave adaptiranjem bajke, o čemu svjedoče brojni radovi (Lahlou, 2017; Mijić, 2011; Zipes, 2000).

Iako je knjiga Morfologija bajke folkloriste Vladimira Propa stara skoro cio vijek, njen uticaj na nastavu književnosti skoro se i ne zapaža. Rijetki su pokušaji primjene ove teorije u nastavnim okolnostima, iako neka istraživanja pokazuju da su već desetogodišnjaci spremni da morfološki analiziraju bajke (Andonovska Trajkovska, 2012), kao i da Propova teorija ima kapaciteta da posluži kao osnova za razvoj softvera za kreiranje priča (Hammond, 2011). Morfologija bajke prevedena je na engleski 1968, a na srpskohrvatski jezik 1982. godine i od tada je pominju različiti udžbenici, priručnici, monografije, no, bez mnogo uticaja na nastavni proces. Šta je sve uzrok tome, teško je reći, ali je skoro očito da ovaj pristup narodnoj bajci i, potencijalno, njoj srodnim epskim vrstama, nije dovoljno proučen iz metodičke perspektive.

U Pogovoru „Morfologiji bajke“ (Janićijević, 1982) dat je primjer analize jedne narodne bajke sa južnoslovenskog područja, priče Čardak ni na nebu ni na zemlji. Analiza pokazuje da struktura te bajke nije potpuno kompatibilna Propovoj morfologiji i da bajka ima novelistički karakter. Novije istraživanje u prilog je takvim zaključcima, a pokazuje da mnoge bajke iz zbirke Vuka Karadžića nijesu „čisti“ primjeri ženskih priča – kako je ovu vrstu nazvao sam Vuk – nego da je intervencija kolekcionara, između ostalog, podrazumijevala transponovanje nekih motiva iz zone čudesnog u oblast fantastičnog u užem smislu ili realističnog, što jeste bio korak ka novelizaciji (Vučković & Bratić, 2020).

Ipak, kako na našem području, tako ni u širim okvirima, Prop nije dovoljno proučen iz metodičkog, ali ni opšteg teorijskog ugla. Tako, recimo, prema istraživanju Hansa Jorga Uthera, samo je jedna sveobuhvatna analiza narodnog stvaralaštva urađena prema morfološkim kategorijama kako to Prop predviđa. Riječ je o litvanskim narodnim bajkama (Uther, 2009, 25). Bilo je, doduše, nekoliko proučavanja manjeg obima zasnovanih na Propovoj teoriji, pa su različita istraživanja pokazala da Propov pristup važi i za izabrane bajke drugih naroda: sjevernoameričkih Indijanaca (Dundes, 1964), arapske (Connelly & Massey, 1989) i turske narodne bajke (Günay, 1994).

Posljednjih godina svjedočimo novom interesovanju za Propovu teoriju. Morfologija počinje da se primjenjuje i mimo narodne bajke, pa se pokazuje da taj i takav pristup može pomoći i u utvrđivanju strukture autorske bajke (pri čemu će postojati odstupanja od osnovne sheme, što upravo omogućuje identifikaciju estetske distance), ali i složenijih fantastičkih narativa, pa i fantastičkih romana (Vučković & Bratić, 2020). Osim toga, kreirani su i softveri za pisanje priča, u čijoj osnovi je Propova metodologija (Hammond, 2011). Neki autori empirijski su provjeravali mogućnosti učenika za razumijevanje Propove morfologije i došli do podataka da djeca, uz dobru instrukciju, uspješno razlikuju funkcije (Andonovska-Trajkowska, 2012).

Elementi morfologije bajke

Na prvi pogled, korpus svjetskih narodnih bajki pokazuje nevjerovatnu koloristiku – priče demonstriraju gotovo neograničenu moć ljudske imaginacije. Međutim, pažljivim čitanjem nerijetko uviđamo da neke priče imaju suštinsku sličnost sa drugima, tj. utvrđujemo da se digresije i epizode ponavljaju, da različite bajke mogu sadržati potpuno iste ili veoma slične motivske strukture (Vuković, 1996). Takva protivurječnost u vezi sa ovim žanrom – spoljašnja raskošnost i unutrašnja ponovljivost – inspirisala je folkloristu Vladimira Propa da traga za objašnjenjem te gotovo misteriozne pojave.

Kako bi opisao bajku, Prop prvo pravi distinkciju između stalnih i promjenljivih veličina koje se u priči javljaju. Takav je koncept prirodnjačkog pogleda na svijet Prop (2013) direktno povezao sa biološkim disciplinama, naročito sa sistematikom. Prop ističe da su motivi u bajkama varijabilna kategorija, dok su funkcije, tj. postupci likova, stabilna kate-

gorija. Pod funkcijom Prop (2013) podrazumijeva „postupak lika određen s obzirom na njegov značaj za tok radnje“ (str. 28). U korpusu koji je analizirao, Prop je utvrdio ukupno 31 funkciju. Struktura bajke zasniva se na nizanju tih funkcija. Za svaku funkciju Prop (2013, 33–71) daje detaljan opis, odredbu ili kratak naziv i alfabetsku oznaku (Prilog 1 – Funkcije i odredbe). Svaka narodna bajka počinje tzv. inicijalnom situacijom tokom koje se ukratko opisuje početno stanje.

Nakon inicijalne situacije slijede funkcije:

I – *Jedan od članova porodice udaljava se od kuće; odredba udaljavanje.* Prva funkcija podrazumijeva nečije udaljavanje iz sigurne zone (npr. odlazak od kuće). Onaj ko se udaljava može biti glavni junak, ali može biti i neko ko predstavlja njegovu zaštitu. Prop, kao i za većinu ostalih funkcija, pravi diferencijaciju i razmatra različita udaljavanja, npr. udaljavanje starijih, smrt roditelja kao pojačan vid udaljavanja, udaljavanje mlađih. Dakle, bilo koji vid udaljavanja da se dešava na početku bajke, tom se funkcijom junak izvodi iz zone komfora i bezbjednosti, te je ova funkcija u službi stvaranja mogućnosti za dinamičke motive kojima će junak biti doveden u opasnost.

II – *Junaku se izriče zabrana; odredba zabrana.* Druga funkcija sračunata je na prvo iskušavanje junaka. Njemu se, naime, nešto strogo zabranjuje (da uđe u trinaestu sobu, da pogleda u kovčežić, da pije vode itd.), pri čemu mu se daje puna sloboda u svim ostalim aktivnostima.

III – *Zabrana se krši; odredba kršenje.* Da bi radnja uopšte bila pokrenuta, junak uvijek krši zabranu. To će dovesti do posljedica koje će doprinijeti stvaranju zapleta. Nakon ove funkcije uvodi se junakov protivnik kao nanosilac štete.

IV – *Protivnik pokušava da se obavijesti; odredba raspitivanje.* Junakov protivnik uglavnom pokušava da sazna „slabu tačku“ junaka, on se raspituje do čega je junaku naročito stalo, čega se plaši, gdje je njegova snaga itd.

V – *Protivniku se daju obavještenja o njegovoj žrtvi; odredba odavanje.* Sa ciljem pokretanja radnje je i funkcija odavanje, koja podrazumijeva da protivnik saznaje slabu tačku junaka.

VI – *Protivnik pokušava da prevari žrtvu kako bi je osvojio ili ovladao njenom imovinom; odredba podvala.* Nanosilac štete prvo prevarom pokušava da nadvlada junaka, pa pristupa različitim podvalama.

VII – *Žrtva dopušta da bude prevarena i time nehotice pomaže neprijatelju; odredba saučesništvo.* Junak biva prevaren i tako nehotice učestvuje u motivu podvale koji mu je ponudio nanosilac štete. Dobar primjer za prethodnu i ovu funkciju je u priči Sedam jarića braće Grim, gdje vuk (nanosilac štete) nekoliko puta pokušava, a na kraju i uspijeva da prevari jariće pretvarajući se da je njihova majka. Jarići u finalnoj podvali saučestvuju dajući povjerenje štetočini.

VIII – *Protivnik jednom od članova porodice nanosi štetu ili mu škodi; odredba nanošenje štete ili uočavanje nedostatka.* Kroz ovu funkciju se pokreće radnja bajke, tj. počinje njen zaplet. Sve do osme funkcije su pripreme za radnju. Postoji i varijanta u kojoj nema nanošenja štete, nego se radnja bajke pokreće zbog uočenog nedostatka (neko očajnički želi žarpticu ili zlatnu ribicu, čudotvorno voće itd.).

IX – *Nesreća ili nedostatak se saopštavaju; junaka mole ili mu naređuju, šalju ga ili ga puštaju – odredba posredovanje.* Ovom funkcijom uvodi se glavni junak u bajku. Junak može biti tražilac ili oteti član, tj. žrtva. Bajka prati put samo jednog junaka – tražioca ili žrtve. Primjeri bajki u kojima su junaci tražioci su Baš-Čelik, Aždaja i carev sin, Zlatna jabuka i devet paunica. Junake u ulozi žrtve prate npr. bajke: Pepeljuga, Crvenkapa, Uspavana ljepotica itd.

X – *Tražilac pristaje ili odlučuje da se suprotstavi; odredba početak suprotstavljanja.* Bez obzira na to da li je u osmoj funkciji došlo do otmice (oteta careva kći, recimo) ili je uočen nedostatak, u ovoj funkciji saznajemo ko će ići u potragu za otetim ili nedostajućim. U mnogim bajkama car raspisuje nagradu za onoga ko ima hrabrosti da se suprotstavi nekoj nemani i vrati njegovu otetu kćer. U nekima vladari raspisuju nagrade za one koji smatraju da mogu da nabave čudotvornu vodu (npr. vodu života) i slično.

XI – *Junak napušta kuću – odredba odlazak.* Jedanaestom funkcijom počinje junakovo herojsko putovanje. Funkcije od nanošenja štete do odla-

ska čine zaplet, dalje se razvija tok radnje bajke. Nakon jedanaeste funkcije u bajku stupa novo lice, darivalac ili donor. U nekim bajkama nema pomjeranja junaka u prostoru i cijela se bajka odvija na jednom mjestu. Ipak, Prop (2013) smatra da je putovanje jedna od osnova bajke.

XII – *Junak se ispituje, provjerava, napada i sl. i time se priprema da dobije čarobno sredstvo ili pomoćnika; odredba prva darivaočeva funkcija.* Na putu junaci sreću moguće donore (darivaoce), koji mogu biti u različitom obliku – kao ljudi ili životinje. Nekad je to starica kojoj treba pomoć, lisica ili vuk koji su u smrtnoj opasnosti itd.

XIII – *Junak reaguje na postupke budućeg darivaoca; odredba junakova reakcija.* Pravi junak uvijek pozitivno reaguje na postupak budućeg donora – pomaže starici, lisicu ili vuka oslobodi, ribu vrati u vodu itd. Time on ispoljava pozitivna svojstva, empatiju i brigu za druge i pokazuje se kao dostojan za sticanje čarobnog sredstva ili čarobnog pomoćnika.

XIV – *Junak stiče čarobno sredstvo; odredba sticanje, dobijanje čarobnog sredstva.* Donor daruje junaka – riba mu npr. daje krljušt preko koje će je dozvati kad bude u nevolji, ptica pero sa istim razlogom, a starac ili starica obećavaju magijsku pomoć.

XV – *Junak se prenosi, doprema ili dovodi na mjesto gdje se nalazi predmet za kojim traga; odredba prostorno premještanje iz jednog carstva u drugo ili putovanje uz pomoć vodiča.* Često je ono za čim junak traga nevjerojatno daleko, toliko daleko da je potrebna neka vrsta teleportacije junaka ili njegovo brzo dopremanje uz pomoć čarobog ćilima ili kog drugog sredstva. Tokom takvih putovanja junaku pomažu čarobni pomoćnici stečeni tokom niza donorskih funkcija (XII–XIV).

XVI – *Junak i njegov protivnik stupaju u neposrednu borbu; odredba borba.* Između junaka i njegovog protivnika borba se može voditi na različite načine. Može to biti borba mačem (npr. Biberče i aždaja), a može biti i borba čistim nadmudrivanjem i lukavstvom (recimo Hrabri krojač i div).

XVII – *Junaka obilježavaju; odredba žigosanje, obilježavanje.* U nekim bajkama junak mora biti obilježen, jer postoji opasnost da njegovi protivnici u kasnijim funkcijama pokušaju da ga uklone nepriznavanjem nje-

govog stvarnog identiteta (npr. starija braća poriču da je mladić koji se konačno pojavio pred kraj priče i optužio ih za izdaju njihov mlađi brat).

XVIII – *Protivnik biva pobijeđen; odredba pobjeda*. Junak bajke savlada protivnika i potpuno ga porazi ne ostavljajući prostora sumnji da bi poraženi eventualno mogao da povрати snagu.

XIX – *Otklanja se početna nevolja ili nedostatak; odredba otklanjanje nevolje ili nedostatka*. U ovoj funkciji radnja bajke dovodi se do kulminacije, jer junak spasava otetog člana ili preuzima onaj predmet koji je uočen kao nedostatak (npr. uzima vodu života ili zlatnu voćku).

XX – *Junak se vraća; odredba povratak*. Dvadesetom funkcijom završava se herojsko putovanje i junak se vraća kući.

XXI – *Junaka progone; odredba potjera, proganjanje*. U nekim bajkama dešava se da za junakom krene potjera. Recimo, u priči Zlatokosa, zla vještica koja je djevojku držala zatočenu u kuli kreće za bjeguncima trudeći se da povрати otetu djevojku.

XXII – *Junak se spasava od potjere; odredba spasavanje*. Junak uspijeva da izbjegne potjeru, nekad to čini samostalno, a ponekad uz pomoć čarobnog pomoćnika dobijenog od donora.

XXIII – *Junak stiže neprepoznat kući ili u drugu zemlju; odredba dolazak inkognito*. Povratak junaka kući mogu da prate razne peripetije, pa se ponekad dešava da ga niko ne prepoznaje (npr. u bajci Čardak ni na nebu ni na zemlji junaka ne prepoznaje otac.)

XXIV – *Lažni junak postavlja neosnovane zahtjeve; odredba neosnovani zahtjevi*. U nekim bajkama junakovi antagonisti sve do samog kraja pokušavaju da odnesu pobjedu, pa se dešava i da na njegovo mjesto dovedu drugog – tzv. lažnog junaka – na primjer starija braća dovode čobanče umjesto brata, žele da ga ožene i trajno zadrže na dvoru u Čardak ni na nebu ni na zemlji.

XXV – *Junaku se zadaje težak zadatak; odredba teški zadatak*. U nekim bajkama junaci moraju da sade vinograd za jednu noć ili da grade dvorce

ili gradove za vrlo kratko vrijeme. Ti i takvi zadaci nazivaju se teškima i junaku se postavljaju kao finalno iskušenje.

XXVI – *Zadatak se rješava; odredba rješavanje.* Junak najčešće uz pomoć čarobnog sredstva ili čarobnog pomoćnika rješava teški zadatak. Često se ovakvi zadaci utrajaju, to jest – junaku se gradacijski postavljaju tri teška zadatka.

XXVII – *Junaka prepoznaju; odredba prepoznavanje.* Pred sami kraj bajke junak se razotkriva ili biva prepoznat na neki drugi način.

XXVIII – *Lažni junak ili protivnik, štetočina biva razotkriven; odredba razotkrivanje.* Protivnik biva razotkriven, prepoznat i prema njemu se dalje svi ponašaju kao prema zločincu.

XXIX – *Junak dobija nov izgled; odredba preobražavanje.* Junak se presvlači iz obično neugledne i putničke u svečanu i carsku odjeću. Recimo, Pepeljuga nakon što je prepoznata carski izaslanik identifikujući da joj cipela pristaje, dobija potpuno novu, blještavu haljinu.

XXX – *Neprijatelj biva kažnjen; odredba kažnjavanje.* Bajka je u funkciji kažnjavanja razvila čitav spektar vrlo nemilosrdnih oblika – poput bacanja u lonac vrelog ulja, stavljanja konjima na repove, metamorfoze u kamen, odsijecanja glave itd. Protivnik u bajci uvijek biva kažnjen i odstupanja od takvog vida zadovoljenja pravde gotovo da nema.

XXXI – *Junak se ženi i stupa na carski presto; odredba svadba.* Veliki broj bajki završava se vjenčanjem, a nerijetko i stupanjem na presto junaka. To je najčešće tzv. srećni kraj bajke.

Prop je utvrdio da se narodna bajka razvija kroz ograničen niz funkcija, pri čemu funkcije proizilaze jedne iz drugih i sve pripadaju jednom pravilnom i logičnom nizu događaja. Neke funkcije mogu se posmatrati u parovima, tj. binarno (takve su npr. zabrana i kršenje, raspitivanje i odavanje), a neke su strukturisane po grupama, npr. donorske funkcije ili funkcije zapleta. Funkcije se određuju nezavisno od toga koji ih lik izvršava i jedini kriterijum po kome se funkcija sagledava jesu njene posljedice, tj. oni elementi koji vode daljem razvoju toka radnje.

Funkcije ne slijede uvijek neposredno jedna za drugom. Naprotiv, u stvarnim bajkama neke od funkcija izostaju. Ipak, odsustvo nekih funkcija neće promijeniti redosljed drugih. Bajke koje imaju iste funkcije su bajke istog tipa. Propova morfologija ukazuje na metasiže narodne bajke, tj. pokazuje strukturu metabajke – apstraktne priče koja bi potencijalno mogla objediniti sve funkcije. Stvarne bajke razlikuju se manje ili više od metabajke.

Osnovna Propova (2013) pravila u vezi s bajkom i njenim funkcijama su sljedeća: a) stalni elementi bajke su funkcije likova; b) broj funkcija je ograničen; c) redosljed funkcija je isti; d) sve bajke imaju strukturu istog tipa.

Nanošenje štete (osma funkcija po redu) je najdjelatnija funkcija i ona pokreće tok radnje, pa svako novo nanošenje štete stvara novi tok bajke. Pri tome, nerijetka je situacija nanošenja dvije–tri štete odjednom. Zaplet bajke počinje iz situacije nanošenja štete, ali moguće je da se razvije i iz situacije oskudice ili nedostatka – nedostaju sredstva za život, čarobni ili rijetki predmeti, nevjesta, tj. zaručnica itd. Nedostatak ponekad može biti i prividan. U svakom slučaju, u jednoj bajci moguće je više tokova, a svaka nova nevolja otvara novi tok. U bajkama postoje dugi, ali i neobično kratki tokovi (Vučković & Bratić, 2020).

Čest postupak u bajci su utrajanja, tj. ponavljanja određenih postupaka tri puta. Razlikuju se tri tipa ponavljanja: ravnomjerna, gradacijska i dva s negativnim ishodom, a treće s pozitivnim.

Važan pojam u Propovoj morfologiji su i tzv. djelokruzi likova bajke. Djelokrugu pripadaju one funkcije koje obavlja jedan lik. Narodna bajka razlikuje sedam djelokruga u kojima učestvuju dramske persone: protivnik (štetočina), darivalac (snabdjevač ili donor), pomoćnik, careva kćer (traženo lice) i njen otac, pošiljalac, junak, lažni junak. U bajkama su moguće različite kombinacije likova i djelokruga. Djelokrug tačno može odgovarati liku, ali se isti lik može naći i u različitim djelokruzima, a moguće je i da više likova učestvuje u istom djelokrugu. Važan dio bajke prepušten je i pomoćnicima, koji mogu biti: univerzalni (obavljaju sve funkcije, npr. duh iz boce), djelimični (obavljaju neke funkcije) i naročiti (imaju samo jednu namjenu) (Propp, 2013). Treća varijanta tiče se isključivo predmeta. Junak obično slučajno sretne darivaoca ili pomoćnika. Od trenutka sticanja pomoćnika sam junak gotovo gubi na značaju, jer pomoćnik obavlja sve. Ipak, radnja je usmjerena junakovim namjerama i/ili željama.

Prop definiše bajku na sljedeći način: „Morfološki, bajkom se može nazvati svaki razvitak od nanošenja štete ili nedostatka, preko međufunkcija, ka svadbi ili nekim drugim funkcijama upotrebljenim kao rasplet“ (2013, 99–100). Odnosi između tokova mogu biti različiti:

- a) Tokovi slijede neposredno jedan za drugim.
- b) Novi tok počinje prije nego što se završio prethodni.
- c) Novi tok umeće se unutar drugog, šireg toka.
- d) Nanošenje više šteta odjednom povlači razvoj više tokova.

Funkcije daju, dakle, najopštiji logički siže svake bajke. Siže je logički zato što se u nizu funkcija vrši njihovo uzročno-posljedično smjenjivanje i nadovezivanje, a uostalom Propova je preporuka da se određene funkcije rješava tako što se prvo sagledavaju posljedice date funkcije. Funkcije su ponovljive i one čine stalni element bajke. Ima ih neobično malo za vidljivi kolorit i živopisnost bajke, a likova prividno ima neobično mnogo. Dakle, bajka često jednake radnje pripisuje raznim likovima.

Kako se vrši analiza bajke po Propovoj morfologiji?

Za solidnu analizu morfologije bajke potrebno je vrlo pažljivo čitanje teksta, po mogućnosti ponovljeno čitanje. To čitanje realizuje se s ciljem razumijevanja sadržaja, ali i utvrđivanja tokova radnje. U narednoj fazi identifikuju se djelovi bajke: priprema, 1–7 funkcije; zaplet ili komplikacija, 8–10 funkcije; putovanje, 11–15 funkcije; konflikt, 16–18 funkcije; povratak, 19–26 funkcije; prepoznavanje, 27–31 funkcije (*Proppian Functions and Moves*, 2013).

Dakle, slijed koraka u analizi bio bi sljedeći: 1. Bajka se „razbija“ na blokove događaja ili tokove. 2. Markira se svaki relevantni događaj. 3. Utvrđuje se koja je funkcija u pitanju.

S obzirom na to da je naša namjera da ovim radom aktuelizujemo primjenu Propove morfologije u mlađim razredima osnovne škole (npr. u drugom ciklusu), važno bi bilo učenicima pružiti podršku u vidu ilustracija. Naime, niz od 31 funkcije – koliko god jednostavno i logično djelovao – ipak može zadati poteškoće učenicima. Za potrebe ovog rada, kao i nekih drugih istraživanja, kreirali smo ilustrovane kartice. Na svakoj kartici predstavljena je samo jedna funkcija (Prilog 2).

Primjeri strukture bajki

„Vuk i sedam jarića“, braća Grim

Događaji	Funkcije i njihove odredbe
Opis srećne porodice jarića.	Inicijalna situacija.
Majka odlazi u šumu.	Udaljavanje starijih od kuće. Odredba <i>udaljavanje</i> .
Prije odlaska majka upozorava jariće da nikom ne otvaraju vrata, posebno ne vuku.	Junaku se izriče <i>zabrana</i> .
Jarići ipak razgovaraju s vukom.	Junak krši zabranu. Odredba <i>kršenje zabrane</i> .
Vuk pokušava da uđe u kuću, razgovara s jarićima i traži način da ih prevari.	Protivnik pokušava da se obavijesti. Odredba <i>raspitivanje</i> .
Jarići odaju tajne vuku.	Žrtve daju obavještenja protivniku. Odredba <i>odavanje</i> .
Vuk im postavlja zamku.	Protivnik pokušava da prevari. Odredba <i>podvala</i> .
Jarići pristaju na vukov predlog.	Žrtva prihvata podvalu. Odredba <i>saučesništvo</i> .
Vuk pojede jariće.	Vuk nanosi štetu žrtvi. Odredba <i>nanošenje štete</i> .
Majka se vraća i saznaje za nevolju.	Obavještavanje majke o nesreći. Odredba <i>posredovanje</i> .
Ona odlučuje da traži jariće i vuka.	Majka odlučuje da se suprotstavi. Odredba <i>početak suprotstavljanja</i> .
Nalazi vuka u dvorištu.	Junak (majka) dolazi na mjesto na kome su žrtve i protivnik. Odredba <i>prostorno premiještanje</i> .
Vuk biva rasporen.	Protivnik biva pobijeden na spavanju. Odredba <i>borba</i> .
Jarići se izvlače iz vukovog stomaka, tj. oživljavaju se.	Žrtve su oživljene. Odredba <i>otklanjanje nevolje</i> .
Kamen u stomaku strovali vuka u bunar.	Protivnik strada upavši u bunar. Odredba <i>kažnjavanje</i> .
Srećna porodica jarića slavi.	Junaci u funkciji ekvivalentnoj vjenčanju. Odredba <i>svadba</i> .

„Crvenkapa“, braća Grim

Događaji	Funkcije i njihove odredbe
Djevojčica živi sa majkom, baka joj je poklonila upečatljivu crvenu kapu.	Inicijalna situacija.
Majka šalje Crvenkapu da ponese baki kolače.	<i>Udaljavanje</i> mlađih od kuće.
Upozorava je da ne luta po šumi.	Oslabljena <i>zabrana</i> .
Djevojčica razgovara s vukom i krši zabranu.	<i>Kršenje zabrane</i> .
Vuk ispituje djevojčicu.	Protivnik pokušava da se obavijesti. Odredba <i>raspitivanje</i> .
Djevojčica mu naivno daje sve informacije.	Žrtva daje detaljna obavještenja. Odredba <i>odavanje</i> .
Vuk nagovara djevojčicu da bere cvijeće.	Zločinac pokušava da prevari žrtvu. Odredba <i>podvala</i> .
Djevojčica naivno povjeruje vuku.	<i>Saučesništvo</i> žrtve.
Vuk pojede baku, a zatim i Crvenkapu.	<i>Nanošenje štete</i> ubistvom žrtve.
Lovac slučajno nailazi kraj bakine kuće i shvata da nešto nije u redu.	Obavještanje lovca. Odredba <i>posredovanje</i> .
On odlučuje da spasava žrtve.	<i>Početak suprotstavljanja</i> .
Lovac raspori vuka na spavanju.	Protivnik biva pobijeđen na spavanju. Odredba <i>borba</i> .
Iz stomaka iskoče baka i Crvenkapa.	Junak otklanja početnu nevolju i spase baku i Crvenkapu. Odredba <i>otklanjanje nevolje</i> .
Lovac ubija vuka.	<i>Kažnjavanje</i> protivnika.
Svi na kraju slave.	Ekvivalent vjenčanju. Odredba <i>svadba</i> .

Prethodne bajke su istog tipa bez obzira na različite likove, što je još jedna ilustracija Propovih tvrdnji. Čak su i djelokruzi likova izuzetno kompatibilni. Obje priče važne su za razumijevanje strukture narodne bajke (nije riječ o čistim narodnim bajkama, već o bajkama koje su u zbirku unijela braća Grim, no i veliko poklapanje sa Propovom morfologijom svjedoči o njihovom usmenom porijeklu), jer se funkcije iz pripremnog dijela bajke – od inicijalne situacije zaključno sa saučesništvom – pojav-

ljuju u njima upravo po redosljedu kakav Prop predviđa u morfologiji. Prividno, riječ je o potpuno različitim pričama, ali njihova unutrašnja morfologija ukazuje na suštinsku sličnost, praktično istovijetnost slijeda događaja.

Ni jedna ni druga priča, međutim, nemaju neke od elemenata koje Prop smatra veoma važnim za bajku – prije svega, dvije funkcije koje su posebno važne za ovu vrstu: odlazak i povratak junaka, tj. lika. Ipak, odsustvo funkcije odlaska i povratka jednostavno je opravdati time da je u ovim pričama riječ o tzv. likovima *žrtvama*, a ne o likovima *tražiocima*. Par funkcija odlazak i povratak tipičan je i logičan za priče o *tražiocima*, mada ga je moguće pronaći i u nekim bajkama u kojima je glavni lik *žrtva*.

Treća priča koju navodimo kao primjer takođe se bavi likom *žrtvom*, ali ima drugačiju strukturu. Ovdje je riječ o bajci Pepeljuga, a verzija koju smo odabrali za analizu je iz zbirke Šarla Peroa.

„Pepeljuga“, Šarl Pero

Događaji	Funkcije i njihove odredbe
Otac oženjen drugi put, maćehine kćeri i maćeha su rđave naravi.	Inicijalna situacija.
Majka je preminula.	Pojačano <i>udaljavanje</i> roditelja.
Maćeha zlostavlja djevojku u kući.	<i>Nanošenje štete</i> zlostavljanjem žrtve.
Kralj priređuje bal, u Pepeljuginoj kući su pripreme.	Vila – darivalac provjerava junaka – provjera djevojčine dobrote. Odredba <i>prva darivaočeva funkcija</i> .
Pepeljuga skromno priprema sestre.	Junakinja izdržava provjeru. Odredba <i>junakova reakcija</i> .
Djevojka dobija opremu za bal.	Čarobni pomoćnik izrađuje čarobna sredstva: haljinu, kočiju, a cipelica će postati sredstvo za obilježavanje junakinje. Odredba <i>dobijanje čarobnog sredstva</i> .
Djevojka stiže na bal.	Junak se doprema na mjesto – putuje u kočiji do dvorca. Odredba <i>prostorno premiještanje</i> .
Pepeljuga se <i>takmiči</i> sa sestrama i ostalim damama za prinčevu naklonost.	Junak i njegov protivnik se takmiče za prinčevu naklonost. Odredba <i>borba</i> .
Pepeljuga privlači svu prinčevu pažnju.	Protivnik biva poražen. Odredba <i>pobjeda</i> .

Utrajaju se funkcije.	Ponavlja se niz funkcija od odredbe <i>prostorno premiještanje do borbe</i> .
Kraljević je zaljubljen u Pepeljugu i tako ona stiže zaštitnika koji može da je izbavi iz loših uslova života.	Odredba <i>uklanjanje nevolje ili nedostatka</i> .
Pepeljuga je izgubila cipelicu i po njoj je traže, tj. progone.	Junaka progone. Odredba <i>potjera</i> .
Uspijeva da pobjegne.	Junak se <i>spasava</i> .
Dolazi kući neprepoznata.	Junakinju ne prepoznaju, tj. ne shvataju da je ona djevojka sa bala. Odredba <i>dolazak inkognito</i> .
Njene sestre probaju cipelicu.	Lažni junak postavlja <i>neosnovane zahtjeve</i> .
Djevojka obuje cipelicu koja joj savršeno pristaje.	Junaka <i>prepoznaju</i> .
Podvala sestara je otkrivena.	Lažni junak je <i>razotkriven</i> .
Pepeljuga dobija novi izgled neposrednim djelovanjem čarobnog pomoćnika.	Junak dobija novi izgled. Odredba <i>preobražavanje</i> .
Ona prašta sestrama.	Minus kazna za protivnika – negativna funkcija. Odredba <i>kažnjavanje</i> .
Udaje se za princa.	Kraljevsko vjenčanje. Odredba <i>svadba</i> .

Veći broj primjera morfološke analize sadržan je u knjizi Morfologija bajke (Prop, 2013), a postoje i radovi u kojima je rađena takva analiza bajki iz zbirke Vuka Karadžića (Vučković & Bratić, 2020).

Zaključna razmatranja

Morfologija bajke potencijalno je koristan polazni instrumentarij za upoznavanje učenika sa strukturom narativnog teksta iz žanra bajke i srodnih pripovijednih tekstova iz oblasti fantastike. Ova morfologija „rastavlja ukupnu strukturu narativa u sastavne djelove, koje djeca mogu koristiti da pišu sopstvene priče /.../ može biti stepenovana od najjednostavnijih do naprednih, tj. složenih priča“ (Hammond, 2011, 15). Morfologiju možemo koristiti u nastavi, jer odgovara metodičkim principima, odnosno:

- Morfološki pristup je sistematičan, cijela Propova teza nastoji da riješi problem sistematizacije narodne bajke. Uz sistematičnost se priključuje i postupnost, koju je u nastavi moguće ispoštovati izborom narativa koji će biti analizirani;
- Ovaj pristup, uz upotrebu tzv. Propovih kartica, poštuje i princip očiglednosti, a uz to omogućuje da djeca kroz igru shvate i neke apstraktne pojmove;
- Budući da je riječ o inovativnom pristupu tumačenju narativnog teksta, očekivano je interesovanje učenika i njihova pojačana aktivnost. Osim toga, morfologija je izuzetno otvorena za diskusiju i za rad u grupama učenika, za kooperativni i interaktivni pristup nastavi;
- Upotreba morfologije, očekivano je, pozitivno utiče na aktivnosti čitanja i pisanja, podstiče djecu na bolje uočavanje strukture čitanog teksta, a istovremeno i na bolje razumijevanje procesa pisanja;
- Aktivnosti utvrđivanja strukture teksta vode i njegovom logičnom sažimanju, što je jedna od važnih strategija čitalačke pismenosti.

Morfološki pristup, uz upotrebu kartica⁷, može biti primijenjen za: komparativno čitanje bajki u nastavi – upoređivanje bajki srodne strukture, komparativni metodički pristup tekstu i njegovim adaptacijama, istraživačko čitanje, problemsko i kritičko čitanje i učeničko samostalno stvaralačko pisanje itd.

Bajke su tekstovi različite složenosti – ima ih sa jednim tokom (kake su sve tri prethodno analizirane), ali nailazimo i na one koje mogu sadržati četiri ili pet tokova (Vučković & Bratić). Osim toga, struktura tih tokova može biti jednostavnija (kao u prva dva primjera), ali i kompleksnija (poput trećeg primjera). U nastavi bi, naravno, ovakav pristup trebalo vrlo pažljivo stepenovati – od najjednostavnijih oblika ka složenijima. Pri tome, prvi metodički korak morao bi biti upoznavanje sa metabajkom uz pomoć kartica. Nakon što učenici shvate logiku koja povezuje sve funkcije, mogli bi vršiti morfološke analize bajki jednostavnije strukture, te stvarati vlastite priče na osnovu izabраниh funkcija. Naravno, očekivano je da će učenicima biti potrebno vremena i vježbe da usvoje osnovna znanja o modelu.

U početnim fazama vježbanja neke funkcije neće biti jednostavno prepoznati. Grupni oblik rada ili rad u tandemu mogu prikladno poslužiti

⁷ Autorka upućuje iskrenu zahvalnost Andriji Rakojeviću, ilustratoru i autoru Propovih kartica.

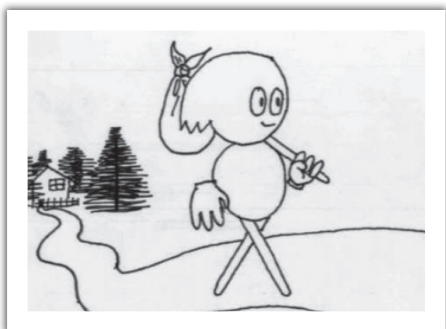
u shvatanju građe priče, jer učenici u takvim organizacionim uslovima razmjenjuju ideje, diskutuju i opredjeljuju se za najlogičnija rješenja. Pri tome, ta rješenja ne moraju težiti apsolutnoj tačnosti – u nekim situacijama može izostati uočavanje neke od manje važnih funkcija. Ovdje je daleko važnije da učenici istraživačkim aktivnostima, u optimalnom vremenskom okviru, proučavaju i postepeno otkrivaju model strukture meta-narativa i tako se osposobljavaju za složenije čitanje s razumijevanjem i samostalno stvaralačko pisanje.

Prilog 1 Funkcije i njihove odredbe

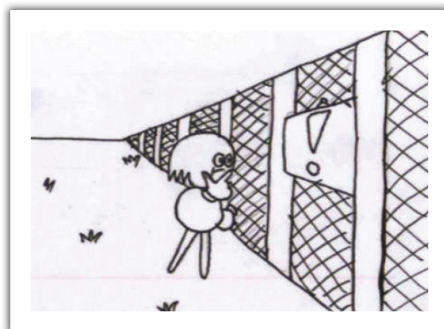
- I – Jedan od članova porodice udaljava se od kuće; odredba *udaljavanje*
- II – Junaku se izriče zabrana ili mu se daje naredba; odredba *zabrana*
- III – Zabrana se krši; odredba *kršenje*
- IV – Protivnik pokušava da se obavijesti; odredba *raspitanje*
- V – Protivniku se daju obavještenja o njegovoj žrtvi; odredba *odavanje*
- VI – Protivnik pokušava da prevari žrtvu kako bi je osvojio ili ovladao njegovim imovinom; odredba *podvala*
- VII – Žrtva dopušta da bude prevarena i time nehotice pomaže neprijatelju; odredba *saučesništvo*
- VIII – Protivnik jednom od članova porodice nanosi štetu ili mu škodi, druga opcija je uočavanje nedostaka; odredba *nanošenje štete*
- IX – Nesreća ili nedostatak se saopštavaju; junaka mole ili mu naređuju, šalju ga ili ga puštaju – odredba *posredovanje*
- X – Tražilac pristaje ili odlučuje da se suprotstavi; odredba *početak suprotstavljanja*
- XI – Junak napušta kuću – odredba *odlazak*
- XII – Junak se ispituje, provjerava, napada i sl. i time se priprema da dobije čarobno sredstvo ili pomoćnika; odredba *prva darivaočeva funkcija*
- XIII – Junak reaguje na postupke budućeg darivaoca; odredba *junakova reakcija*
- XIV – Junak stiče čarobno sredstvo; odredba *sticanje, dobijanje čarobnog sredstva*
- XV – Junak se prenosi, doprema ili dovodi na mjesto gdje se nalazi predmet za kojim traga; odredba *prostorno premještanje iz jednog carstva u drugo ili putovanje uz pomoć vodiča*
- XVI – Junak i njegov protivnik stupaju u neposrednu borbu; odredba *borba*
- XVII – Junaka obilježavaju; odredba *žigovanje, obilježavanje*

- XVIII – Protivnik biva pobijeđen; odredba *pobjeda*
XIX – Otklanja se početna nevolja ili nedostatak; odredba *otklanjanje nevolje ili nedostatka*
XX – Junak se vraća; odredba *povratak*
XXI – Junaka progone; odredba *potjera, proganjanje*
XXII – Junak se spasava od potjere; odredba *spasavanje*
XXIII – Junak stiže neprepoznat kući ili u drugu zemlju; odredba *dolazak inkognito*
XXIV – Lažni junak postavlja neosnovane zahtjeve; odredba *neosnovani zahtjev*;
XXV – Junaku se zadaje težak zadatak; odredba *teški zadatak*
XXVI – Zadatak se rješava; odredba *rješavanje*
XXVII – Junaka prepoznaju; odredba *prepoznavanje*
XXVIII – Lažni junak ili protivnik, štetočina biva razotkriven; odredba *razotkrivanje*
XXIX – Junak dobija nov izgled; odredba *preobražavanje*
XXX – Neprijatelj biva kažnjen; odredba *kažnjavanje*
XXXI – Junak se ženi i stupa na carski presto; odredba *svadba*

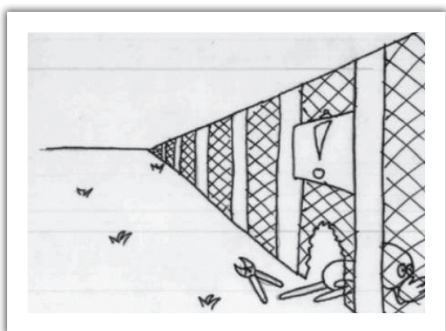
Kartice sa odredbama funkcija



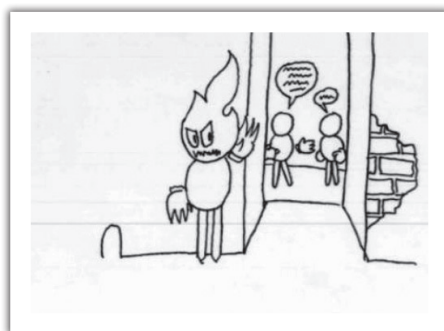
1. Udaljavanje



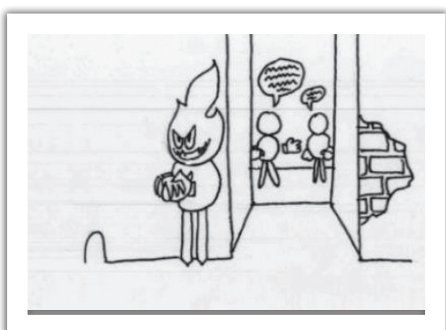
2. Zabrana ili naredba



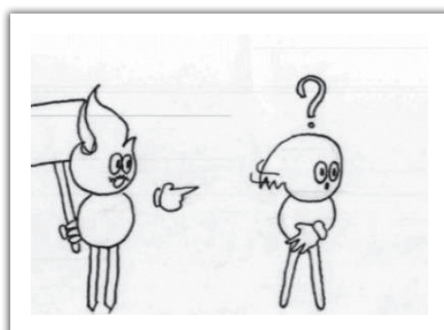
3. Raspitivanje



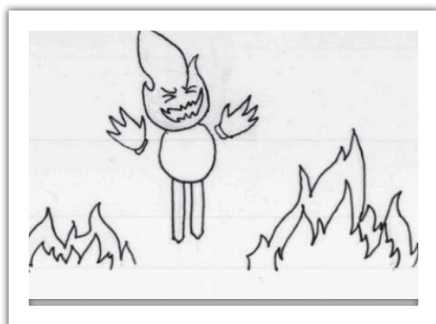
4. Odavanje



5. Podvala



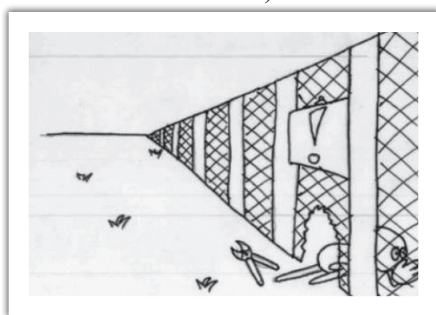
6. Saučesništvo



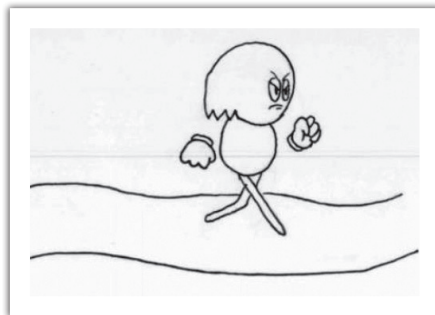
7. Nanošenje štete (uočavanje nedostatka)



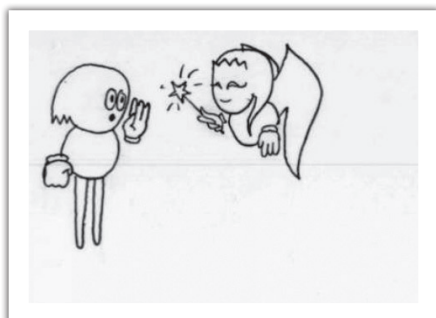
8. Posredovanje



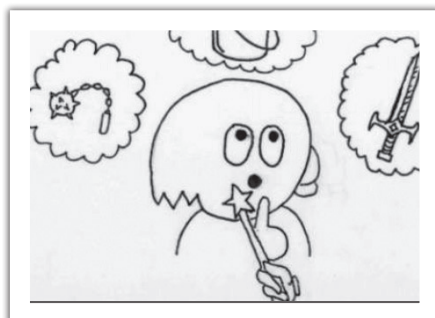
9. Početak suprotstavljanja



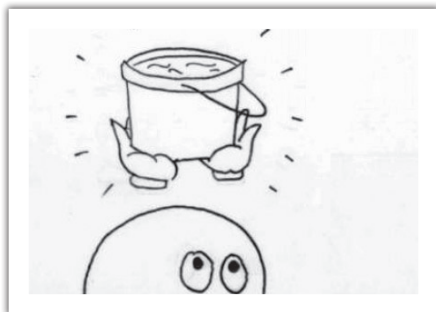
10. Odlazak



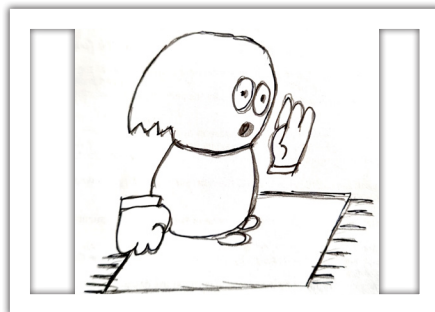
11. Prva darivaočeva funkcija



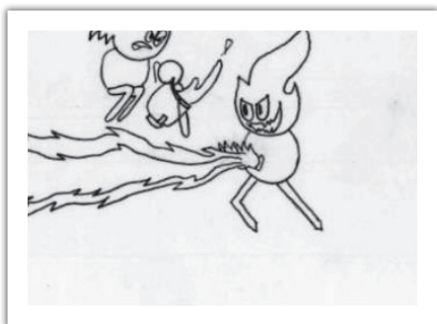
12. Junakova reakcija



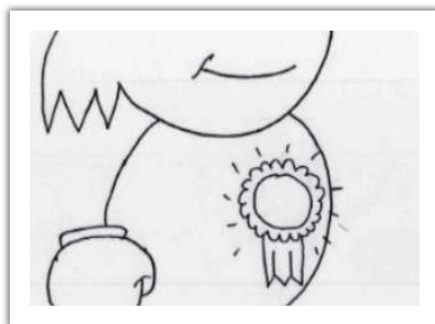
13. Sticanje čarobnog sredstva



14. Prostorno premještanje iz jednog carstva u drugo



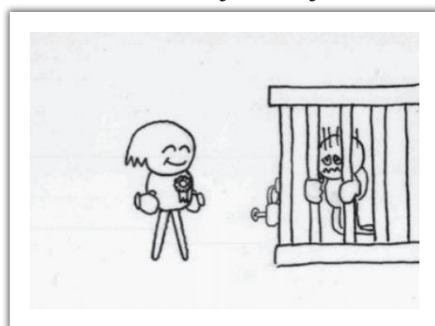
15. Borba



16. Obilježavanje



17. Pobjeda



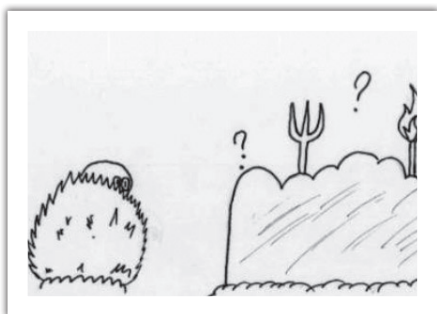
18. Otklanjanje nevolje ili nedostatka



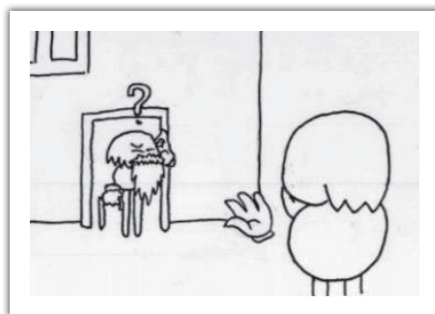
19. Povratak



20. Potjera



21. Spasavanje



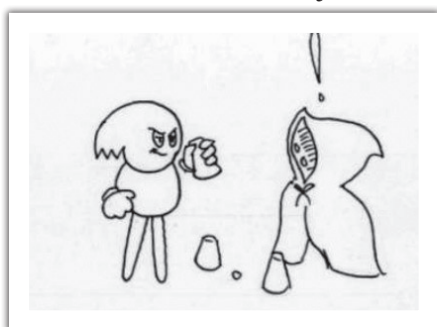
22. Dolazak inkognito



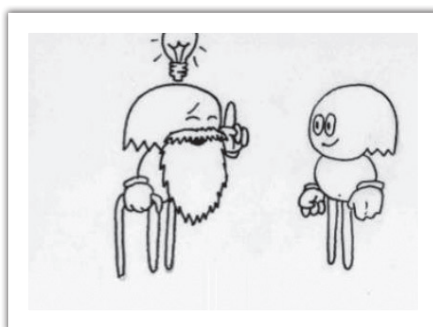
23. Neosnovani zahtjevi



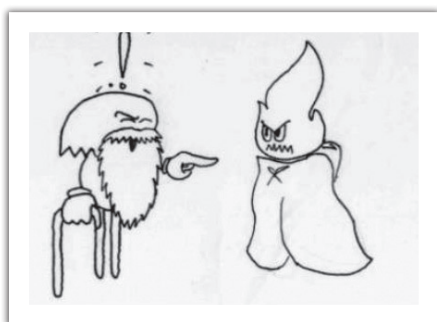
24. Težak zadatak



25. Rješavanje teškog zadatka



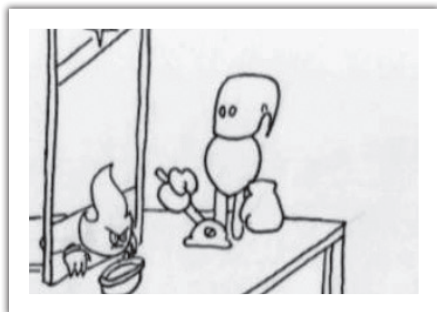
26. Prepoznavanje



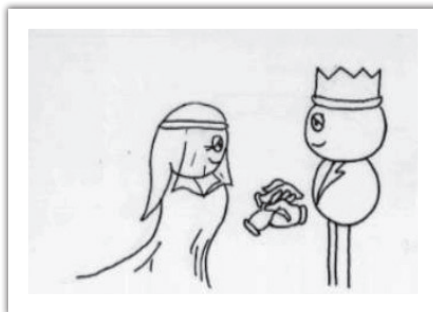
27. Razotkrivanje



28. Preobražavanje



Literatura. Kažnjavanje



30. Svadba

- Andonovska-Trajkovska, D. (2012). Propp's Functions Recognized in the Children's Perceptions of the Fairy Tales. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46: 1695–1700.
- Connelly, B., & Massey, H. (1989). Epic Splitting: An Arab Folk Gloss on the Meaning of the Hero Pattern. *Oral Tradition*, 4 (1–2): 101–124.
- Dundes, A. (1964). *The Morphology of North American Indian Folktales*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- Günay, U. (1994). Application of Propp's Morphological Analysis to Turkish Folktales. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11 (1–2): 1–6.
- Hammond, S. (2011). *Children's Story Authoring with Propp's Morphology*. Edinburgh: University of Edinburgh, PhD Thesis.
- Janićijević, J. (1982). Prop, oko njega i posle njega. Dodatak u: V. Prop, *Morfologija bajke*. Beograd: Prosveta.
- Lahlou, Khalid. (2017). An Attempt at Applying Vladimir Propp's Morphology of the Folktale on Charles Dickens's Great Expectations. *Arab World English Journal for Translation & Literary Studies*, 1 (3), 106–120. <http://dx.doi.org/10.24093/awejtls/vol1no3.8>.
- Mijić, Ivana. (2011). Andersenova bajka Carevo novo odelo u odnosu na usmenu bajku – sličnosti i razlike. *Detinjstvo XXXVII* (3–4), 21–35.
- Nastavni predmet Crnogorski jezik i književnost, predmetni program za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole* (2017). Podgorica: Ministarstvo prosvjete i Zavod za školstvo Crne Gore.
- OECD (2013). *PISA 2015 – Draft Reading Literacy Framework*. OECD Publishing.
- Popović, D. (2014). *Čitati – razumjeti – znati. Savremeni pristup nastavi jezika*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Poučavanje čitanja u Europi. Konteksti, politike i prakse* (2011). EACEA P9 Eurydice. <www: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice.pdf>> (pristup 23. I 2017. godine).
- Prop, V. ([1982], 2013). *Morfologija bajke*. (P. Vujičić, prev.). Beograd: Prosveta.
- Proppian Functions and Moves* (2013). MIT Computer Science and Artificial Intelligence Laboratory.
- Serravallo, Jennifer (2010). *Teaching Reading in Small Groups: Differentiated Instruction for Building Strategic, Independent Readers*. Portsmouth: Heinemann.
- Serravallo, Jennifer (2015). *The Reading Strategies*. Portsmouth: Heinemann.
- Uther, H. J. (2009). Classifying Tales: Remarks to Indexes and Systems of Ordering. *Nar. umjet.*, 46(1): 15–32.
- Uther, H. J. (2011). *The Types of International Folktales, a Classification and*

- Bibliography, Based on the System of Antti Aarne and Stith Thompson.*
Helsinki: Suomalainen, Tiedeakatemia /Academia Scientiarum Fennica.
- Vučković, D. (2023). Učeničke strategije čitanja narativnih tekstova u petom razredu osnovne škole. Naučni skup *Dijete i jezik danas 2021*, Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti. U štampi.
- Vučković, D., Bratić, V. (2020). Propp Revisited: A Structural Analysis of Vuk Karadžić's Collection Serbian Folk Fairy Tales. *Zeitschrift für Slawistik* 65(3): 1–33. <https://doi.org/10.1515/slav-2020-0017>
- Vuković, N. (1996). Uvod u književnost za djecu i omladinu. Podgorica: Unireks.
- Zipes, J., & Russo, J. (Eds.) (2009). *The Collected Sicilian Folk and Fairy Tales of Giuseppe Pitrè*. Routledge.
- Zipes, Jack (ed.). (2000). *The Oxford Companion of Fairy Tales*. Oxford: Oxford University Press.

Dijana Vučković

STUDYING THE STRUCTURE OF A FAIRY TALE IN THE CLASSROOM USING PROPP'S MORPHOLOGY

Abstract Extended

The aim of this paper is to consider the methodological possibilities of applying the theoretical model of morphology of the folk tale by Vladimir Propp in the teaching of literature in the younger grades of elementary school. The morphological approach is suitable for observing the structure of the text, which means that it can favorably influence the development of reading strategies. A strategic approach to reading is an essential prerequisite for acquiring the skill and subsequently the habit of reading.

The structure of this text includes: methodological positioning of the chosen topic in the domain of reading strategies; presentation of basic distinctions in the structure of artistic (especially narrative) and non-artistic text; a description of Propp's morphology with a detailed review of functions, their arrangement and connection in the fairy tale's meta-narrative; examples of morphological analysis of three fairy tales and consideration of the possibilities of applying the model in the teaching of literature starting from younger elementary school grades. An integral part of the papers are the cards on which the functions are illustrated and which contribute to the presentation of some of Propp's abstract explanations to younger students in a way that respects the principle of obviousness.

Reading is an extremely complex process that insists on the reader's engagement in all text sequences and in all stages of reading. In order for students to successfully master reading, it is extremely important that they gradually ma-

ster reading strategies. Noticing the structure of the text is one of the reading strategies. Texts have a diverse structure, and in this paper we deal with the structure of fairy tales and related fantastic narratives, using Propp's morphological approach.

The paper describes the structure of the fairy tale according to Propp's morphology, the functions are explained and examples are given, their connections are pointed out, as well as the roles of the dramatic personae in the realization of the functions. In addition, instructions are given for adapting the morphological approach to the needs of teaching. Along with explanations of Propp's theory, three examples of fairy tale analysis are given, and illustrated cards showing individual functions are offered to help younger students.

In the concluding remarks, the possibilities of applying this approach in teaching were pointed out. We highlighted the importance of understanding the structure of the text for logical reading and for independent student writing. In addition, the possibilities of a comparative, research-based, problem-solving and critical approach to reading, as well as students' independent writing with the help of assigned functions, were described.

Key words: folk (fairy) tale, (folk) fairy tale morphology, narrative text, reading strategies, understanding the structure of the text.

Dušanka POPOVIĆ
Univerzitet Crne Gore
Filološki fakultet

NAČINI PRIHVATANJA KNJIŽEVNOUMJETNIČKIH DJELA U RANOJ ADOLESCENCIJI (VIII RAZRED)

UDK 82:371.3-053.6

*Knjige su kao dom – stvarni, opipljivi predmeti
koji se mogu voljeti i nositi blizu srca.*

Michael Dirda

Sažetak

Za susret s književnoumjetničkim djelom i njegovom sadržinom, osim klasične knjige i odavno prisutne ekranizovane verzije djela, danas se nude i druge mogućnosti – digitalna izdanja djela (e-knjige), audio knjige, skraćena izdanja književnog djela, prilozi s prepričanom sadržinom... Savremena tehnologija i njen razvoj učinila je da književnoumjetnička djela, putem različitih medija, budu lako dostupna svim korisnicima i uslovlila da digitalna pismenost, uz čitalačku, medijsku i informacionu pismenost, postane ključna vještina savremenog doba: pisanim informacijama sve češće se pristupa i putem interneta. U podgoričkim osnovnim školama realizovali smo istraživanje usmjereno, prije svega, na čitalačka interesovanja učenika osmog razreda u školi i van nje, a njegov važan dio odnosio se i na načine recipiranja programskih djela predloženih za čitanje kod kuće. U ovom radu predstavljamo dio rezultata koji se odnose na ispitivanje recentnih načina na koje mlađi adolescenti prihvataju književna djela, kada je medij koji ih prenosi u pitanju. Istraživanje je bilo kvalitativnog tipa, realizovano putem fokus-grupnih intervjuja, a istraživački korpus činili su učenici osmog razreda iz tri podgoričke osnovne škole (ukupno 72 učenika). Rezultati pokazuju da se ispitivana populacija ne opredjeljuje previše za digitalne varijante književnih djela (čitanje digitalizovanih formi djela na kindlu, računaru, slušanje audio knjiga), iako ih koriste u određenim situacijama. Film gotovo da svrstavaju u jednaku ravan s književnoumjetničkim djelom kojem ne spore prioritet, čitanje sa zaslona i audio knjigu biraju samo kada nema drugih mogućnosti, dok korišćenje dajdzest izdanja i prepričanih varijanti djela koje nalaze na internetu, koriste samo u posebnim situacijama.

Ključne riječi: čitanje, književnoumjetničko djelo, digitalizacija, film, e-knjiga, audio knjiga

Uvod

Kompleksnost čitanja kao kognitivne vještine odavno je prepoznata, ali je tokom posljednjih decenija prošloga i početkom ovoga vijeka neuronauka upotpunila mnoge praznine u tumačenju ovog fenomena i doprinijela njegovom sveobuhvatnijem razumijevanju. Prepoznavanje te ljudske djelatnosti kao jedne od ključnih kompetencija za život i rad u savremenom društvu i potreba da se kompetentnost mladih naraštaja za vrijeme koje dolazi usaglasi na međunarodnom nivou, rezultiralo je uvođenjem niza istraživanja putem kojih se nastoji utvrditi kvalitet obrazovnog sistema svake države ponaosob na uporedivoj ravni i planiraju koraci neophodni za njegovo unapređenje. U PISA definiciji čitalačke pismenosti¹ koju posebno izdajavamo s obzirom na to da se u ovom radu bavimo jednim od aspekata čitanja, jasno se prepoznaje višeslojnost kognitivnih vještina čije posjedovanje rezultira čitalačkom pismenošću pojedinca.

Digitalizacijom, kao pojavom savremenog doba, već više decenija uvode se inovacije koje mijenjaju ustaljene načine funkcionisanja u gotovo svim oblastima života i rada, posebno u razvijenim društvima. Stoga je sasvim očekivano da se na polju čitanja i pisanja, dakle recepcije i produkcije pisanog teksta, u svakodnevnom životu i u školi dešavaju značajne promjene. Stalni izazovi digitalnih formi tehhološki sve savršenijih u svom izrazu, postali su protivteža klasičnoj knjizi i dubinskom čitanju koje zahtijeva posvećenost. Problem koji u zemljama razvijenog zapada već odavno postoji, sustigao je i na naše, u dobroj mjeri još uvijek tradicionalno obrazovanje, sa svim karakteristikama koje u novonastalim okolnostima ne mogu biti podrška korjenitoj i sveobuhvatnoj promjeni obrazovnog sistema i njegove paradigme.

Promjene aktivnosti čitanja u digitalnoj eri i njihov uticaj na razumijevanje, znanje i dalje djelatnosti čitalaca, kako onih koji su u procesu obrazovanja, tako i onih koji su iz obrazovnog sistema odavno izašli, kontinuirano okupiraju pažnju naučnika iz različitih oblasti. Savremena istraživanja potvrđuju da učenici različitih uzrasta radije biraju gledanje TV emisija i filmova, igranje elektronskih igara, pronalaženje zanimljivo-

¹ Čitalačka pismenost je razumijevanje i korišćenje napisanih tekstova i promišljanje o njima, kao i angažovanje na napisanim tekstovima, kako bi se postigli ciljevi i razvili znanje i potencijal za aktivno učešće u društvu. Zajedno s matematičkom i naučnom pismenošću provjerava se u značajnom broju zemalja širom svijeta, pa i kod nas svake treće godine, kako bi se dijagnostikovalo stanje u obrazovanju, u svakoj državi pojedinačno i preduzeli koraci za njegovo unapređenje (vidjeti: <https://pisa.iccg.co.me/>).

sti na internetu i sl. (Clark, 2012; Palani, 2012), nego što biraju klasičnu knjigu i čitanje. Dakle, već brojne generacije djece i mladih većinu svog aktivnog vremena provode ispred ekrana različitih uređaja čitajući, uglavnom, kratke forme – poruke, objave na društvenim mrežama i sl., dok se duži tekstovi čitaju s namjerom da se pronađu raznovrsni podaci i informacije i sazna nešto novo. Stalne distrakcije u vidu različitih izazova koje virtualni svijet interneta nudi u trenutku dok se čita (reklame, šokantni naslovi, linkovi u hipertekstovima i sl.) prisutne tokom čitanja pomoću digitalnih alata, izazivaju nestrpljivost i slabljenje čitalačke fokusiranosti. Smanjena pažnja i slabija koncentracija ključne su posljedice korišćenja savremene tehnologije (Grosman, 2010; Wolf, 2019; Loh & Sun, 2019). Stoga se istraživači ove problematike pitaju „počinjemo li kao društvo gubiti kvalitetu pozornosti koja nam je potrebna kako bi ostavila vremena glavnim ljudskim sposobnostima od kojih se sastoji dubinsko čitanje i koje podupiru takvo čitanje?“ (Wolf, 2019, 83). Pojedini od njih tvrde da posljedica intenzivnog korišćenja savremene tehnologije utiče i na formiranje drugačije fiziološke građe mozga i, u skladu s time, promijenjenim modelima mišljenja onih mališana koji su rasli i stasavali uz računare i pametne telefone (Prensky, 2009).

Sveprisutnost digitalne tehnologije usloвила je da digitalna pismenost, uz čitalačku, medijsku i informacionu pismenost, postane ključna vještina savremenog doba: pisanim informacijama pristupa se putem interneta, a osim klasične knjige, književnoumjetničko djelo može biti u formi elektronske knjige (e-knjiga) ili audio snimaka (audio knjiga).

Kako je fenomen koji smo prethodno opisali planetarno prisutan, pa tako i kod nas, realizovali smo, u podgoričkim osnovnim školama, obimnije istraživanje kvalitativnog tipa kojim su obuhvaćena čitalačka interesovanja učenika osmog razreda u školi i van nje. Jedan od ciljeva tog istraživanja bio je ispitati recentne načine na koje učenici prihvataju književna djela u okolnostima relativno lako dostupnih vizuelnih i/ili auditivnih digitalnih formi njihovog sadržaja, tj. utvrditi da li se opredjeljuju za njihove digitalizovane forme i audio snimke, te koriste li i koliko alternativne načine upoznavanja djela – njegove ekranizovane varijante ili pak prepričana i skraćena izdanja koja se mogu naći na internetu. Imajući u vidu mogućnost da svi učenici neće birati čitanje u slobodnom vremenu, navedeni dio istraživanja usmjerili smo na popis djela za čitanje kod kuće, dakle onih djela koja se, uslovno rečeno – moraju pročitati, smatrajući da ćemo tako dobiti što više odgovora relevantnih za navedenu temu.

Metodologija istraživanja

Istraživanje je realizovano putem fokus-grupnog intervjua (po tri fokus grupe) u okviru kojih su učenici slobodno iznosili svoja čitalačka iskustva, zapažanja i stavove. Istraživački korpus činili su učenici osmog razreda iz tri podgoričke osnovne škole (jedna škola iz užeg gradskog jezgra i dvije sa šire teritorije grada, ukupno 72 učenika), dakle, mlađi adolescenti koji naredne godine završavaju osnovno obrazovanje, te posjeduju solidno iskustvo u čitanju književnosti namijenjene djeci i mladima, kako u školi, tako i kod kuće.

Za ovaj rad izdvojili smo kodove koji se tiču načina recipiranja lektirnih djela, razvrstali ih u određene kategorije uz preciziranje njihove frekventnosti i objedinili odgovarajućom temom: načini recipiranja djela predloženih za čitanje kod kuće.

Imajući u vidu okolnosti u kojima je ispitivana populacija rasla i u kojima stasava, što se na crnogorskim prostorima podudara sa tehnološkim bumom – početak XXI vijeka značio je sveobuhvatnji upliv digitalizacije u sve sfere društvenog života i rada, jasno je da smo, posebno na gradskom području, očekivali da se adolescenti mnogo više opredijele za digitalizovane forme i audio snimke, pa i alternativne načine prihvatanja književnih djela u opreci prema čitanju klasične knjige. Šta su, međutim, pokazali rezultati, slijedi u nastavku teksta.

Rezultati istraživanja

U tabeli 1 dat je prikaz pet kategorija proizišlih iz kodova izdvojenih iz učeničkih narativa, a koji jasno upućuju na načine recipiranja djela predloženih za čitanje kod kuće.

Tabela 1: Kodovi i kategorije o temi *Načini recipiranja djela predloženih za čitanje kod kuće*

Tema	Kategorije (f)	Kodovi
Načini recipiranja djela predloženih za čitanje kod kuće	Čitanje klasične knjige (42)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>bolja je knjiga od filma, mnogo ljepše zamislim u svojoj glavi...</i> • <i>uvijek volim da prvo pročitam knjigu, da zamislim likove i mjesto gdje se radnja dešava...</i> • <i>više volim sam da pročitam knjigu i da o tome mislim.</i> • <i>volim da gledam filmove zato što mogu da vidim likove, događaje...</i>
	Gledanje ekranizovane verzije djela (38)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>najbolje kada nam na filmu dočaraju likove...</i>
	Čitanje dajdzest izdanja, prepričanog djela (15)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>zanimljivije mi je da gledam filmove nego da čitam knjigu</i> • <i>kad ne stignem da pročitam knjigu pa da na času nešto znam</i> • <i>kad ne stignem da pročitam knjigu ... da bih znala o čemu se radi.</i> • <i>kada zaboravim na lektiru – da se što brže pročita</i>
	Čitanje digitalizovanih djela (kindl, računar...) ² (13)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>ako nemamo tu knjigu</i> • <i>više volim 'normalne' knjige nego s telefona</i> • <i>ne čitam tako</i> • <i>kad zaboravim da pročitam, slušam</i>
	Slušanje (audio knjiga) (10)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>kad slušam počinje da mi dosađuje, dekocentrisan sam</i> • <i>to uopšte ne drži pažu</i> • <i>kad čitam sama moram se koncentrisati na to što čitam – ne bih mogle drugačije.</i>

² E-knjige su knjige u elektronskom formatu koje se mogu prenijeti na različite uređaje (računar, tablet, pametni telefon...) i čitati s ekrana. One mogu imati numerisane strane, sadržaj, slike i ilustracije, baš kao i štampane knjige. Osim što se čitaju kao klasične

Pregled podataka u tabeli 1 pokazuje da ispitivana populacija za kontakt s djelom rado bira klasičnu knjigu i ekranizovanu verziju djela (film). Potom se pojavljuje čitanje dajdžest izdanja, prepričanih varijanti djela i njegovih digitalizovanih formi (kindl, računar...), kao i slušanje audio knjiga.

Čitanje klasične knjige i gledanje ekranizovane varijante djela ispitanici ističu u prvi plan. Očigledno je da su ova dva načina recepcije književnumjetničke tvorevine najprijemčivija ispitivanom korpusu učenika VIII razreda. Šta o svom izboru klasične knjige osmaci kažu?

Najviše volim da čitam knjigu. Meni je bolja knjiga od filma, ja to mnogo ljepše zamislim u svojoj glavi i uvijek zamišljam da se dešava na nekim poznatim mjestima. Na primjer, lektiru „Hajduci“ sam zamišljao po mom selu. Kad nekog profesora u lektiri pominju često zamislim mog profesora crnogorskog iz VI razreda, nekako mi je on „najlektirskiji“ nastavnik.

Najprije pročitam knjigu, pa pogledam film i nekad mi se desi da potpuno drugačije zamislim lik i onda mi se ili svidi ili se razočaram kako on izgleda u filmu, ili me začudi to što nisu ubacili u film neki događaj koji se meni dopao – i to mi se često dešavalo. Volim knjige, ali sve u svemu i filmovi dobro izgledaju.

Filmove najčešće gledam pošto pročitam knjige jer u filmovima često izostave neki detalj ili malo izmijene radnju... I volim da upoređujem radnju i likove koje sam ja zamislila u glavi dok sam čitala, s radnjom i likovima na filmu. I da, ja više volim knjige nego filmove!

Uvijek volim prvo da pročitam knjigu zato što ipak želim da znam kako je sve to opisano i kako se stvarno desilo, da prvo sama zamislim likove i sve to o čemu se radi u knjizi i onda, posle toga, naravno, ako postoji film volim da ga odgledam, da znam kako izgledaju likovi, da vidim kako su napravili film, da li se razlikuje i šta je drugačije, a i lakše mi je kada znam kako stvari izgledaju – onda još više shvatim i zavolim knjigu.

U navedenim učeničkim narativima, uprkos atraktivnoj filmskoj interpretaciji djela, uočava se opredijeljenost za originalnost i neponovljivost književnumjetnike tvorevine proizašla iz visokog pozicioniranja ličnog odnosa prema njegovoj sadržini i značenju, dakle, intenzivna fokusiranost na samo djelo, mogućnost imaginacije i stvaranja sopstvenih predstava i značenja u odnosu na njegove ključne elemente i cjelinu djela tj. lični doživljaj i vlastiti odnos prema djelu kako bi, zapravo, umjetničku tvorevinu i trebalo prihvatati.

knjige, e-knjige mogu imati oblik hiperteksta, tj. biti interaktivne i sadržati linkove koji čitaoca vode do određenih informacija, audio i video zapisa, animacija i sl.

Istovremeno, iako originalno djelo i klasičnu knjigu stavljaju u prvi plan, gotovo svi ispitanici žele da pogledaju i njegovu filmsku adaptaciju ukoliko postoji, kako bi, prije svega, napravili poređenje s pročitanim djelom – što procjenjujemo kao analitičan pristup mladih ispitanika ovom fenomenu. Izazov kompariranja filmske adaptacije s izvornim djelom zapravo potvrđuje stav da odnos književnosti i filma nije odnos isključivosti, već je u potpunosti odnos uključivosti (Uvanović, 2008) i to bi se u nastavi književnosti moglo funkcionalno iskoristiti. Razmatrajući odnos djela i njegove filmske adaptacije u razrednoj nastavi Vučković (2015) ističe da je važan činilac metodičkog pristupa tekstu i odgovarajućem filmu upravo upoređivanje ova dva medija, ističući da bi dio interpretacije djela i analize njegove ekranizovane verzije trebalo da bude etapa tokom koje bi učenici rješavali istraživačke zadatke, usmjerene na uočavanje njihovih sličnosti i razlika, pa i evaluiranju toga odnosa.

Sudeći po učeničkim narativima, ekranizovana forma djela bliska je onim ispitanicima kojima je za intenzivniji doživljaj i stvaranje predstava o pročitanoj potrebna neka vrsta vizuelne odnosno konkretne podrške.

Više volim da gledam filmove zato što mogu da vidim likove, događaje, da vidim šta likovi rade, kako se ponašaju, njihov fizički izgled... A u knjizi to mogu samo da zamislim u svojoj glavi, zato preferiram da gledam filmove.

Više volim film da gledam jer mogu da se uživim u događaje, mogu da vidim kako likovi izgledaju, a u knjizi mogu samo da ih zamislim što se potpuno razlikuje od filma...

Meni uvijek treba neko da dočara, najbolje kada nam na filmu dočaraju likove, više ih znamo nego kada sami čitamo knjigu.

...Ne znam, nekako mi je lakše pošto ne mogu stalno da smislim likove u mojoj glavi... Kada ih vidim na filmu, to mi olakšava situaciju i prosto vidim kako sve to izgleda.

Potrebno da se dio posla koji zahtijeva dubinsko čitanje izbjegne posmatranjem ekranizovane varijante djela može biti rezultat više prepreka na koje naše responenti nailaze, a na koje nas upućuju njihovi narativi. Prije svega, to su nedovoljno razvijene fantazijske sposobnosti mladih čitalaca i sopstveno nepovjerenje u takve moći. Isticanje da tokom čitanja knjige njen cjelokupni sadržaj mogu *samo* da zamisle svojoj glavi (što im je, očigledno, nedostatno), pokazuje da oni više vjeruju poslenicima iz svijeta filma i njihovim imaginacijskim mogućnostima nego sebi samima. Gotov izgled likova omogućava im da se ne bave njihovim fizičkim i ka-

rakternim osobinama (mana je što se, i kada ih zamisle, potpuno razlikuju od onih na filmu?!) i, istovremeno, da se *užive u događaje*, što bi značilo da ih lakše prate, bolje razumiju i snažnije recipiraju. Takođe, opredmećenost likova, pojedinosti njihovog fizičkog izgleda, definisane akcije i uloga ključnih protagonista u njima, kao i inkorporacija navedenog u konkretan hronotop (i kada je fantastika u pitanju!), pojedinim ispitanicima očigledno olakšava praćenje i razumijevanje, pa i doživljaj kompleksnog svijeta književnoumjetničkog djela.

Nepovjerenje u sopstvene snage imaginacije tj. nespremnost za neposredan susret s djelom u značajnoj mjeri može biti uslovljeno nedovoljnom čitalačkom zrelošću mladih recipijenata, ali i neposjedovanjem znanja i vještina neophodnih za recepciju uzrastu primjerenih književnoumjetničkih djela. Prema Goetz i Sadoski (u Grosman, 2000) upravo fantazijska aktivnost prilikom čitanja književnog djela aktivira čitaočeva osjećanja, pa time i privlači čitaoca postajući primarni izvor njegovog interesovanja za tekst. Haris (2000) ukazuje na činjenicu da je upravo fantazijsko doživljavanje najličnija komponenta čitanja, te da ju je teško ili gotovo nemoguće kontrolisati. To su značajni podaci za realizatore nastave književnosti na oba obrazovna nivoa (osnovna i srednja škola), pa je na nastavniku da navedene okolnosti provjerava i preduzima akcije kojima može unaprijediti nivo učeničke kompetentnosti neophodan za formiranje posvećenog čitaoca.

Iz svega navedenog emanira još jedan razlog za ustupanje prvenstva filmu – faktor ugodnosti. Dakle, opredjeljenje za pasivnijim prihvatanjem literarnog svijeta koji se u filmskim ostvarenjima, zapravo, gledaocima u velikoj mjeri servira zahtijevajući minimalno angažovanje u procesu recepcije sadržaja, proizilazi iz činjenica da se laganije prati fabula djela, tj. niz događaja i njihovih aktera, a filmski efekti snažno podupiru kreiranje svijeta u kojem se literarna odnosno filmska priča odvija. Poznato je da savremena filmska industrija na veoma kreativne načine opredmećuje fiktivne književnoumjetničke hronotope stvarajući svojevrsan ugođaj gledaocu, tim prije što učenici ovog uzrasta rado gledaju i visoko vrednuju filmske adaptacije djela iz žanra epske fantastike (npr. „Gospodar prstenova“) i fantastike uopšte (npr. „Hari Poter“). Dosljednom i krajnje oćaravajućom primjenom kreativnih filmskih tehnika, kako audio tako i video efektima, ali i posebnim načinima animacije, ova industrija u potpunosti okupira čula svojih konzumenata, stvarajući svjetove koji, iako bazićno bajkoviti, gle ćuda – izgledaju sasvim realistićno.

Gledala sam film „Gospodar prstenova“ i čitala knjigu. Film mi je zanimljiviji i, iskreno, zanimljivije mi je da gledam filmove nego da čitam knjigu jer mi film više drži pažnju, događaji su ljepši i ljepše je opisano. Ima razlike između knjiga i filmova, ti neki opisi u knjigama ne postoje i jednostavno više volim da gledam film nego da čitam knjigu.

Filmove rađe gledam. Ne volim to što oni krata dešavanja u knjizi, ali shvatam prosto da ne mogu da stave u film sve što se dešava u knjizi – jer bi film bio predugačak.

Najviše volim da gledam film, pa čitam knjigu. „Gospodar prstenova“ je odličan film, veoma zanimljiv, ali i knjiga je zanimljiva.

Iako se dijelu ispitanika ne dopada činjenica da ekranizacijom djela često nije moguće pretočiti u film sve što se u knjizi nalazi, razumiju razloge za to, i uprkos stavu da je i knjiga zanimljiva, filmu, iz prethodno navedenih razloga, ipak daju prednost. Jedan broj respondenata ističe da im *film više drži pažnju*, a da su *događaji* u njemu *ljepši*, u čemu se donekle potvrđuje Edmundsonova (2004) zabrinutost s početka ovoga vijeka, a to je da mladi ljudi sve manje žele da ulažu trud u čitalačke aktivnosti, posebno kada se nudi mogućnost pasivne zabave u kojoj učestvuju angažujući minimum saznajnih sposobnosti kojima raspolažu³.

No, da to nisu samo izbori naših učenika pokazuju rezultati istraživanja čitalačkih navika učenika srednjih škola u regionu. Naime, većina anketiranih srednjoškolaca niških srednjih škola (Srbija), takođe, radije gleda ekranizovanu verziju djela (film) ili pak pozorišnu predstavu, nego što čita knjigu (69,6%) (Božić, Novaković, 2020). Iako se ne odnose direktno na izbor između djela i njegove filmske interpretacije, navodimo i podatke iz istraživanja čitalačke kulture srednjoškolaca iz Plava, koji pokazuju da djevojke u slobodnom vremenu najviše prostora daju filmu, u čemu ih mladići ne prate, dok i jedni i drugi čitanje biraju u vrlo malim procentima – 15 % (djevojke) i 4 % (mladići) (Đešević, 2021).

³ Ovu pojavu Maryanne Wolf komentariše na sljedeći način: „Sama količina informacija koju svi konzumiramo sve više i više počinje predstavljati problem koji iz temelja mijenja pravila igre. Što, dakle, činimo s kognitivnim preopterećenjem do kojeg dolazi od gomile gigabajta informacija s gomile uređaja? Prvo, pojednostavljujemo stvari. Drugo, procesuiramo informacije što je brže moguće; odnosno, čitamo u kraćim naletima. Treće, radimo trijažu. Krišom započinjem s kompromisom između svoje potrebe za znanjem i potrebe za štednjom i dobivanjem vremena. Ponekad ćemo svoje kognitivne sposobnosti usmjeriti prema onim izvorima informacija koji nude najbrže, najjednostavnije, najlakše probavljanje destilacije informacija o kojima više ne želimo razmišljati...“ (Wolf, 2019, 89).

Povezanost književnosti i filma posmatrana u različitim dimenzijama i s različitim aspektata svakako je dugotrajnija i dublja od perspektive s koje je u našem istraživanju posmatramo i kojom se ovdje primarno bavimo. Snaga prvih filmova, kako to navodi Pavičić (2013), crpila je, zapravo, najbolje iz književnosti – likove, teme, žanrove, sadržajne elemente, pa i konstrukcijska romaneskna načela (od D. W. Griffitha i nadalje) sve do dugometražnog igranog filma (1915). Sinestetičan po svojoj prirodi, film aktivira različita čula sumirajući u svom okrilju više vrsta umjetnosti i metaforički oponašajući njihove umjetničke postupke (Stam, 2009), pri čemu se, kako ističe Monaco (2009), najbolje identifikovao s književnom umjetnošću. Stoga nije slučajno što se učenici ispitivanog uzrasta, kada je medij prihvatanja književnosti u pitanju, pozicioniraju između izvornog djela i filma. I oni koji prvenstveno biraju knjigu i originalno književnoumjetničko djelo, ipak odlučuju da pogledaju njegovu filmsku interpretaciju.

Ostale mogućnosti susreta s djelom respondenata ističu u značajno manjem obimu od prethodna dva. To su čitanje dajdzest izdanja ili prepričanog djela na internetu, čitanje digitalizovanih djela (kindl, računar...) i slušanje audio knjiga.

Skraćena izdanja i prepričana djela lektire koja se mogu pronaći na internetu izvori su posrednog susreta učenika s književnoumjetničkom tvorevinom, koje oni koriste u posebnim okolnostima.

Prepričano pročitam kad baš zagusti, kada ne stignem da pročitam knjigu pa da na času nešto znam. Vratim se cijeloj knjizi u 90 posto slučajeva.

Ponekad kad ne stignem da pročitam knjigu pročitam skraćeno izdanje da bih znala o čemu se radi.

Čitam skraćenu verziju djela kada zaboravim na lektiru – da se što brže pročita...

Prepričanu knjigu ili skraćeno izdanje učenici obično biraju kada nemaju vremena da pročitaju izvorno djelo ili kada na lektiru zaborave, a žele da saznaju o čemu se u knjizi govori i da se, na neki način, uključe u rad *i na času nešto znaju*. Ohrabrujuće je to što se neki od njih najčešće vrte originalnom djelu i pročitaju ga u cjelini.

Istraživanje čitalačkih navika učenika srednje škole u Plavu otkriva da značajan broj učenika (60%) čita skraćene verzije lektirnih djela (Dešević, 2021), a istraživanja čitanja u Hrvatskoj pokazuju slične rezultate – 20,33 % srednjoškolaca koristi internetske stranice tokom pripreme za čas lektire, pri čemu se navedeni procenat uvećava kada mu se priključe

kombinovani odgovori (13,55 %) (Novaković & Medić, 2012). Učenici srednjih škola iz Niša to praktikuju u manjim procentima – naime, 17,2 % ispitanika izjavljuju da „u većini situacija umesto da pročitaju književno delo čitaju prepričane tekstove“ (Božić & Novaković, 2020, 21).

Digitalizovane verzije knjige tj. čitanje elektronskih knjiga na monitoru, kindlu, iPeđu, displeju telefona, pojavljuju se u učeničkim narativima na sljedeći način:

Što se tiče digitanih knjiga i čitanja s telefona isto više volim ‘normalne’ knjige nego telefon – em je zdravije, em nekako mi je ljepše da čitam klasičnu knjigu.

Čitanje knjige s ekrana, digitalne knjige – ne čitam tako.

Ljepše je uzeti knjigu i čitati, ali može i digitalno izdanje ako nismo tu knjigu.

Očigledno da digitalizovana forma književnoumjetničkog djela u vidu e-knjige nije zaživjela među našim ispitanicima – učenicima VIII razreda osnovne škole. Oni se nijesu temeljnije osvrnuli na tu mogućnost, već su u prvi plan istakli ljepotu čitanja klasične knjige. E-knjiga čita se samo ako ova prva ne može da se nađe. Osim navedenog, interesantno je da tokom razgovora nijedan učenik nije pomenuo čitanje s računara – ukoliko i čitaju nešto sa zaslona oni koriste mobilne telefone koji su, očigledno, u velikoj mjeri učenicima dostupniji i praktičniji od, iako ne više tako glomaznih, računarskih sprava.

Škrtost u opisu i argumentovanju navedenog izbora može poticati od nedostatka potrebnog korpusa znanja i iskustva da se neke dimenzije e-čitanja prepoznaju, osvijeste i verbalizuju, što je sasvim razumljivo s obzirom na uzrast ispitanika. Ako imamo u vidu e-knjigu kao digitalizovanu varijantu klasične knjige koja se čita kao linearni tekst sa zaslona, narative naših ispitanika povezaćemo s rezultatima istraživanja koji pokazuju da studenti koji čitaju klasičnu knjigu bolje razumiju hronološki slijed događaja i lakše ga rekonstrušu od njihovih kolega koji su određenu priču čitali s ekrana gubeći pritom sposobnost hronološkog rasporeda pojedinosti iz priče (Mangen & Weel, 2015). Ovu pojavu istraživači povezuju s već navedenom tendencijom letimičnog čitanja sa ekrana, „preskakanja, pretraživanja, ali i s činjenicom da zaslon sam po sebi nema konkretnu prostornu dimenziju poput knjige, čija nam prostornost pomaže pojmiti gdje se stvari nalaze“ (Wolf, 2019, 91).

Slične podatke dalo je istraživanje realizovano u okviru E-READ⁴ projekta tokom kojeg su u fokusu bile posebnosti čitanja s ekrana i čitanja s papira. Rezultati pokazuju da oni koji čitaju priče iz štampane knjige bolje pamte detalje i redosljed događaja od onih koji čitaju s ekrana, da je čitanje s ekrana mnogo površnije i pliće, a razumijevanje čitanog slabije. Prednost štampane knjige ispitanici prepoznaju, između ostalog, i u nepostojanju izazova druge vrste – nema distrakcija kao što su reklame, različite informacije i sl. karakterističnih za digitalne izvore, koje skreću čitaocu pažnju odvajajući ga od primarnog teksta. Fokus je isključivo na čitanju, nema dodatnih zabavnih sadržaja ili preusmjerenja koji mogu ugroziti prednosti čitanja.

Istovremeno, e-knjiga je često koncipirana u formi hiperteksta čije se čitanje bazično razlikuje od linearnog čitanja na koje su učenici navikli. Hipertekst od čitaoca zahtijeva visok nivo interaktivnosti, a sama interakcija potpuno je drugačija u odnosu na linearni tekst, pa tokom čitanja čitalac bira neke od ponuđenih linkova pronalazeći odgovarajuće podatke, procjenjuje ih, izdvaja i klasifikuje, posvećujući im posebnu pažnju. Za svoje izbore i upotrebu informacija u okviru ponuđenih linkova čitalac preuzima dio odgovornosti. Elektronska književnost sasvim je nešto drugo od prenosa klasičnog teksta u digitalnu formu, jer „elektroničko književno djelo ima sva obilježja hipertekstova. Ono nudi brojne sastavnice, odvojene blokove priče te opise likova i događaja koje čitatelj sam odabire i sastavlja kako želi“ (Grosman, 2010, 267). Čitanje hiperteksta, stoga, jeste aktivnost koja zahtijeva visoku koncentraciju, donošenje odluka prilikom odabira svakog narednog koraka, sposobnost konekcije sakupljenih podataka, promišljanje o njima i donošenje zaključaka, te je čitalac, istovremeno, i kreator lične verzije početnog stimulusa. Iskustvo naših ispitanika, uglavnom je vezano za digitalizovane varijante linearnih tekstova, a čini se i ispitanika iz regiona čija opredjeljenja u nastavku navodimo.

Istraživanje čije je cilj bio ispitati čitaju li učenici šestih razreda elektronske knjige i kakva su njihova iskustva s ovim formatom, realizovano je u Hrvatskoj 2015. godine. Rezultati tog istraživanja pokazuju da

⁴ Evolucija čitanja u digitalnom dobu (*Evolution of Reading in the Age of Digitisation*, E-READ) je evropski istraživački projekt u sklopu COST-programa koji je okupio preko 200 stručnjaka iz oblasti čitalačkih navika, izdavaštva i književnosti iz cijele Evrope (33 zemlje), sa zajedničkim ciljem istraživanja uticaja digitalizacije na čitalačke navike. Temeljna svrha projekta bila je utvrđivanje empirijskih dokaza te prikupljanje podataka o efektima čitanja s papira i komparacija tih efekata s efektima čitanja s ekrana, kako bi se prevazišla postojeća nagađanja o posljedicama čitanja s ekrana. Završen je 2019. godine.

ispitanici (62 %) preferiraju čitanje klasične knjige i da joj daju prednost u odnosu na njenu elektronsku varijantu (Milički & Sudarević, 2020). Kada su srednjoškolci u pitanju 63,7% od ukupnog broja ispitanika iz nižih srednjih škola bira klasičnu knjigu u odnosu na njenu e-verziju (Božić & Novaković, 2020). Njihovi vršnjaci u Hrvatskoj pokazuju slična interesovanja – čak 86% anketiranih učenika opredjeljuje za čitanje lektire u štampanom obliku (Tadić, 2013). Na osnovu učeničkih odgovora⁵, autorica konstatuje da oni odvajaju tehnologiju od sadržaja, da čitanje i susret s knjigom prepoznaju kao usamljenički i lični čin koji zahtijeva „uranjanje u tijek misli i osjećaja“, što dinamika koju čitanje na internetu nudi remeti i ugrožava. Empirijsko istraživanje autora Perčić i Vukadinović (2019) pokazalo je da i studenti radije biraju štampane knjige, dok prednost daju digitalnim formama časopisa i novina. Autorke Milički i Sudarević (2020) takva opredjeljenja njihovih ispitanika ne čude, jer svega 28% učenika šestih razreda ima iskustvo čitanja e-knjiga, dok ostali autori prethodno navedenih istraživanja dobijene podatke određuju kao neočekivane.

I istraživanja van balkanskih prostora potvrđuju da mladi daju prednost štampanom mediju u odnosu na čitanje s ekrana (Loh & Sun, 2019). Djeca u Velikoj Britaniji radije biraju štampanu knjigu nego njenu onlajn ili elektronsku verziju (kindl), zapravo rijetko čitaju onlajn (Information Behaviour of the Researcher of the Future, 2008). Istim istraživanjem utvrđeno je da mladi nijesu u dovoljnoj mjeri opremljeni analitičkim vještinama neophodnim za vrednovanje informacija te da nemaju razvijeno kritičko mišljenje. Kada su naši adolescenti u pitanju, rezultati PISA istraživanja kontinuirano⁶ „poručuju“ da naši petnaestogodišnjaci u velikom procentu još uvijek ne ostvaruju zadovoljavajući uspjeh iz čitalačke pismenosti, što osujećuje uspješnost na mnogim poljima ljudskog djelovanja, a posebno u oblasti medijske i informacione pismenosti. Za uspješno kretanje po digitalnim prostorima, pronalaženje i vrednovanje informacija

⁵ Obrazlažući svoj odgovor, ispitanici su, između ostalog naveli: *Manje se umaraju oči. Lakše je smjestiti se, udobnije je i jednostavnije. Takvo je čitanje osobnije. Brže čitam i bolje razumijem. Lakše mi se udubiti u tekst. Bolje vizualiziram tekst. Uz računalo je teško usredotočiti se samo na čitanje zbog mogućnosti surfanja. Volim zvuk listanja stranica. Jedna je od čari čitanja i držanje opipljive knjige u rukama...* (Tadić, 2013, 130).

⁶ U gotovu svim ciklusima PISA istraživanja realizovanim u Crnoj Gori od 2005. godine, naši učenici su iz čitalačke pismenosti ostvarili rezultate na nivou 1 i ispod tog nivoa (50 %). Pozitivan trend u ovoj oblasti pojavio 2012. što smo tumačili korektnom primjenom predmetnih programa namijenjenim nastavi maternjeg jezika i književnosti kojima se podržava razvoj čitalačke pismenosti u skladu s PISA definicijom (vidjeti: Popović, 2019).

te njihovo uvezivanje, neohodna je i digitalna pismenost⁷, pa sve navedeno nameće potrebu za obrazovanjem koje će omogućiti funkcionalan pristup informacijama u digitalnom svijetu i njihovom efikasnom i korektnom korišćenju.

Osim posebnosti čitanja sa zaslona, razlozi za izbjegavanje čitanja e-knjiga tj. lektirnih djela u digitalnom formatu mogu biti i socioekonomski status (neposjedovanje odgovarajuće tehnike), kao i (ne)pripremljenost mladih za primanje i procesuiranje sadržaja s digitalnih prenosnika, odnosno nedovoljan nivo njihove informacijske i digitalne pismenosti. Kada je naše istraživanje u pitanju, s obzirom na to da ispitivana populacija pripada teritoriji grada i šireg gradskog jezgra, što bi značilo da je internet kontinuirano dostupan, te s obzirom na rasprostranjenost uređaja i privrženost adolescenata njihovom korišćenju (posebno pametnih telefona), konstatujemo da smo očekivali veću opredijeljenost za korišćenje e-knjige od onoga što su naši ispitanici ispoljili. Međutim, naši respondenti sasvim su saglasni sa svojim vršnjacima u regionu i šire, tj. u skladu s ličnim afinitetima, sposobnostima i mogućnostima, bez obzira da li je u pitanju linearno čitanje ili hipertekst, oni biraju onaj prenosnik književno-umjetničkog djela koji im najviše odgovara, a to je u ovom trenutku, šta god mi pretpostavljali o potrebama i navikama tzv. Google generacije i „digitalnim urođenicima“ – klasična knjiga.

Audio verziju lektirnog djela koja bi mogla biti ugodnija varijanta za saznavanja njene sadržine od čitanja, učenici će izabrati samo u određenim okolnostima – najčešće kada nemaju vremena da sami čitaju ili ne uspijevaju da pronađu klasični primjerak knjige. Njihova je procjena da će tako brže upoznati djelo.

Audio-knjigu slušam uglavnom kad nam je ispitivanje za lektiru, a ja još nisam počeo da čitam, na primjer za nedjelju dana...

Kao ključni problem u korišćenju audio-knjige učenici ističu slabljenje koncentracije i rasipanje pažnje tokom recepcije djela slušanjem, bez obzira na izvjesne pogodnosti koje ovakav način prihvatanja djela pruža.

⁷ Posljednja dva ciklusa PISA testiranja u Crnoj Gori realizovana su uz pomoć računara, tj. zadaci su rješavani na zaslonu, pa se nedovoljna digitalna pismenost učenika navodi kao dodatni razlog slabog uspjeha u sve tri ispitivane oblasti (čitalačka, matematička i naučna pismenost).

Audio knjigu sam slušala prvi put u životu prošle godine i to je bilo zato što nisam mogla da nađem da je kupim. Dosta je drugačije zato što odmah izgubim pažnju, jer četiri sata ja samo tako sjedim i slušam kako neko čita. Meni to uopšte ne prija i lakše mi bude kada ja čitam.

Slušala sam audio knjigu „Dnevnik Ane Frank“, jer nije bilo da se kupi, ali, naravno, više volim da čitam nego da slušam knjige. Čitanje više drži koncentraciju i lakše mi je da čitam nego da slušam.

Slušala sam „Orlovi rano lete“ jer nisam bila u mogućnosti da kupim knjigu. Odslušala sam i baš mi se sviđjelo kako spiker čita. Ali, više volim kad ja sama čitam, zato što se više udubum u događaje.

Lakše mi je da čitam i bolje mi je čitanje, nego slušanje. Zato što, nekako, kad slušam počinje da mi dosađuje, dekokentrisan sam. Kad čitam samo sam na to sam usmjeren...

Jednom sam zaboravila da pročitam lektiru, pa sam slušala audio knjigu. Poslije sam ipak morala da pročitam knjigu pošto ništa nisam zapamtila. Kad slušam, počnem da mislim na nešto drugo, na primjer imamo li neki test, treba li da radim domaći, a kad čitam knjigu prosto se koncentrišem samo na čitanje.

Iz navedenih narativa očigledno je da audio verzija književnoumjetničkog djela ne čuva u dovoljnoj mjeri aktivnu pažnju učenika – većina njih nakon izvjesnog vremena gubi koncentraciju, ne prate pojedinosti i postaje im dosadno, ne registruju ono što spiker čita, a misli se usmjeravaju na neke druge, svakodnevne obaveze. U poređenju sa slušanjem, oni čitanju daju prednost jer ih ta aktivnost u potpunosti misaono angažuje, inicira koncentraciju na čitalačko štivo, lakše prate sadržinu čitanog i mnogo više zapamte. Audio-knjige se, stoga, koriste za rješavanje određenih problema – kada se lektira ne pročita na vrijeme ili ne mogu da dođu do primjerka klasične knjige određenog naslova.

Iskustva mladih čitalaca kao i njihovi narativi o slušanju audio forme lektirnih djela, pokazuju da ono teško može biti adekvatno polazište za dubinski doživljaj i temeljnu recepciju posebno dužih pripovjednih vrsta, bar na uzrastu o kojem je riječ. Međutim, slušanje kraćih književnoumjetničkih formi (kratke priče, lirske pjesme) kako na mlađem tako i na starijem školskom uzrastu može biti veoma učinkovito ukoliko to rade profesionalni spikeri ili glumci (dobra dikcija, izražajnost, doživljenost...). Schwanenflugel i Flanagan Knapp (2016) ističu da način na koje se djelo čita može slušaocu umnogome olakšati razumijevanje teksta i kao primjer navode da razumijevanje značenja nekih Šekspirovih stihova

postaje mnogo lakše kada ih naglas pročita dobar glumac, nego kada ih učenici čitaju s papira. Izražajno kazivanje lirske pjesme često bolje prenese figurativno i emotivno značenje do kojeg njeni recipijenti, posebno učenici, teže dolaze kada je sami čitaju u štampanom obliku.

Osim toga, iako se čini da se slušanjem tekst brže savladava i da je za takvu recepciju djela potrebno manje vremena, istraživači navode podatke da se tekstovi podkasta ili audio-knjige čitaju tempom koji odgovara većini slušalaca – tako što se izgovara 150 do 160 riječi u minuti. Međutim, srednjoškolac, prosječan čitač, pročitaće u sebi oko 250 riječi u minuti, a vješt čitač čak 300 do 400 riječi (Schwanenflugel & Flanagan Knapp, 2016). Navedeni podaci mogu objasniti gubljenje pažnje, izazivanje dosade i odustajanje od audio knjige, što je, sudeći po rezultatima istraživanja ustaljena pojava među školarcima na našim prostorima. Čak i kada strpljivo odsluša audio snimak djela, recipijent se vrati klasičnoj knjizi i – pročita je!

Vjerovatno zbog svega navedenog među našim responentima ima i onih koji nijesu pokušali da na taj način recipiraju lektirno djelo.

Nisam pokušala da slušam audio knjigu, ne odgovara mi.

Nikad nisam slušao audio knjigu i mislim da mi se to ne bi svidjelo jer ne bih imao strpljenja da dugo slušam.

Konačno, učenički narativi kazuju nam da im digitalna forma književnoumjetničkih djela nije bliska, da djelima pretočenim u elektronske oblike, bilo tekstualne bilo audio forme, ne daju prednost u odnosu na klasičnu knjigu iako je upotreba digitalnih uređaja, posebno telefona, i čitanje raznolikih sadržaja s interneta dio njihovih svakodnevnih aktivnosti. Upravo taj intenzivni kontakt s internetskim sadržajima moguće je iskoristiti za upoznavanje s karakteristikama digitalnih, a posebno hiper-tekstova, kao i načinima njihovog korišćenja. Vođeni nastavnikom kompetentnim za ovo područje, učenici će biti spremniji za susret s književnim djelima u različitim formatima, zavisno od okolnosti u kojima čitaju. Tačnije, imaće mogućnost kvalitetnog izbora, a da pri tome ostanu uz klasičnu knjigu i sve ono što taj čarobni i neodoljivi predmet nudi.

Zaključna razmatranja

Iako rezultati našeg istraživanja kristališu činjenicu da se mlađi adolescenti, učenici VIII razreda osnovne škole, ne opredjeljuju previše za digitalne verzije književnih djela, oni ipak koriste mogućnosti savremene tehnike i tehnologije u različitim situacijama koje im okolnosti nameću. I dok film svrstavaju u gotovu jednaku ravan s književnoumjetničkim djelom kojem ne spore prioritet, mnogo manje biraju alternativne mogućnosti upoznavanja lektirnih djela kao što su dajdžest izdanja, prepričane varijante djela na internetu, čitanje njihovih digitalizovanih formi (kindl, računar...) i slušanje audio knjiga.

Originalnost i neponovljivost književnoumjetnike tvorevine i intenzivna fokusiranost na samo djelo, mogućnost imaginacije i stvaranja individualnih predstava i značenja, lični doživljaj i sopstveni odnos prema djelu, krucijalni su razlozi učeničkog opredjeljenja za klasičnu knjigu i izvorno djelo, dok se kao razlog za izbor njegove filmske adaptacije ističe doprinos filma intenzivnijem doživljaju i stvaranju sadržajnijih predstava o pročitanoj zahvaljujući vizuelnoj, tj. konkretnoj podršci savremene filmske tehnologije. I dok oni koji se opredjeljuju za knjigu ipak žele da pogledaju film i uporede dva umjetnička izraza, narativi u kojima se bira filmska adaptacija djela upućuju na više razloga za takvu odluku: nedovoljno razvijene fantazijske sposobnosti mladih čitalaca, sopstveno nepovjerenje u takve moći, ali i faktor ugodnosti recipiranja donekle gotovog proizvoda.

E-knjiga (najčešće linerani tekst pretočen u digitalnu varijantu) čita se samo ako *prava* knjiga ne može da se nađe, pa ova mogućnost učenici nijesu opširnije razmatrali – ona nije izbor naših ispitanika. Slična je situacija u odnosu na čitanje e-knjige u regionu i šire, pri čemu se kao glavni uzrok tome navode karakteristike čitanja s ekrana – mnoge distrakcije digitalnih kanala koje ometaju čitaoca negativno utičići na njegovo razumijevanje čitanog i mogućnost udublivanja u čitalački materijal.

Audio-knjigu i skraćenu ili prepričanu varijantu djela koju obično prati i odgovarajuća analiza, ispitanici biraju kao brže opcije za doseganje sadržine djela kada se lektirni naslov ne pročita na vrijeme. Kao karakteristike slušanja audio-knjige oni navode pad koncentracije, dosadu i brzo zaboravljanje slušanog te djelo svakako moraju pročitati, pa stoga ne preferiraju takav način njegovog recipiranja.

U konačnom, privrženost knjizi i klasičnom čitanju mlađih adolescenata, a posebno razlozi koje oni za takvo opredjeljenje navode, ukazuju na suštinsku potrebu za neposrednim i bliskim kontaktom s objektom kakav je knjiga, a čija predmetnost tj. „prostorno-vremenska dimenzija omogućuje osjećaj psihološke i opipljive dohvatljivosti“ (Wolf, 2019: 92) i intezivno uranjanje u svijet književnog djela, čiji su segmenti integrisani u čvrstu cjelinu njegove autentične konstrukcije. Otud je i moto ovog teksta da knjige jesu „kao dom – stvarni, opipljivi predmeti koji se mogu voljeti i nositi blizu srca“ (Dirda, u Wolf, 2019, 92).

Ipak, zastupamo stanovište da u eri digitalizacije i vremena u kojem svi uzrastu, a adolescenti i mladi posebno, posvećuju vrijeme i pažnju surfovanju po internetu, čitanju na društvenim mrežama i portalima i pribavljanju informacija na takav način, učenike treba stručno i organizovano uvoditi u digitalni svijet, što po prirodi stvari, pripada školi i nastavnicima. Tim prije što rezultati našeg istraživanja pokazuju spremnost mladih ispitanika da svoja digitalna znanja i vještine donekle usmjere i na, za njih u ovom trenutku, manje poželjne mogućnosti za upoznavanje književno-umjetničkog djela, u čijem efikasnom i čestitom korišćenju im, u velikoj mjeri, mogu pomoći adekvatno informaciono i medijski pismeni nastavnici opremljeni odgovarajućim znanjima iz oblasti digitalnih tehnologija. Na navedeno poslenike iz oblasti obrazovanja obavezuje sve intenzivnija uronjenost mladih u digitalni svijet i širok dijapazon čitalačkih mogućnosti koje internet nudi savremenim korisnicima, posebno ukoliko su uz digitalnu tehnologiju rasli i stasavali.

Literatura

- Božić, S. & Novaković, A. M. (2020). O čitalačkim navikama srednjoškolaca i nastavi književnosti. *Inovacije u nastavi*, XXXIII, 2020/3, strp. 14–27 doi: 10.5937/inovacije2003014B
- Clark, C. (2012). *Setting the vaseline: The National Literacy Trust's first annual survey into reading – 2010*. London: The National Literacy Trust.
- Đešević, S. (2021). Čitalačka kultura srednjoškolskih učenika u Plavu. *Vaspitanje i obrazovanje* XLVI, 3.
- Edmudson, M. (2004). *Way read?* New York: Bloomsbury.
- Grosman, M. (2010). *U obranu čitanja, čitatelj i književnosti u 21. stoljeću*. Zagreb: Traduki, Algotitam.
- Haris, P. I. (2000). *The Work of the imagination*. Oxford/Malden, Mass: Blackwell.
- Loh, C. E. & Sun, B. (2019), 'I'd still prefer to read the hard copy': Adolescents'

- print and digital reading habits, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(6), str. 663–672. doi: <https://doi.org/10.1002/jaal.904>
- Mangen, A. & Weel, A. (2015). Way Don't We Read Hypertext Novels? *Convergence: The Interational Journal of Research into New Media Technologies* 23, no. 2, 1–16. DOI: 10.1177/1354856515586042
- Monaco, J. (2009). How to read a film: Movies, Media, and Beyond, Art, Technology, Language, History, Theory. New York: Oxford University Press.
- Milički & J., Sudarević, A. (2020). Iskustva i stavovi o čitanju e-lektire učenika šestih razreda u Republici Hrvatskoj. U: *Čitanje u ranoj adolescenciji, urednička monografija* (ur.: Batarelo Kokić, I., Bubić, A., Kokić, T., Mandarić, A.) Split: Filozofski fakultet, 51–60.
- Palani, K. K. (2012). Promoting reading habits and creating literate society. *International Refereed Research Journal, Journal of Arts, Science & Commerce*, 3(2), 1–5.
- Perčić, K. & Vukadinović, L. (2019). Čitalačke navike studenata u Srbiji [Reading Habits Amongst University Students in the Republic of Serbia]. *Teme*, XLIII(2), 413–435.
- Popović, D. (2019). Čitalačka pismenost i nastava jezika u osnovnim školama u Crnoj Gori. (ur. Majdenić, V., Trtanj, I., Živković Zebec, V.) *Dijete i jezik danas, Razvoj pismenosti u materinskom i inom jeziku*, zbornik sa znanstvenog skupa s međunarodnim sudjelovanjem, Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti (159–186).
- Predmetni program Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost, I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole*, Podgorica: Zavod za školstvo, 2017.
- Prensky, M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*: Vol. 5 : Iss. 3 , Article 1. Available at: <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/> 26. januar 2023.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P., Huntington, P., Fieldhouse, M., Gunter, B., Withey, R., Jamali, H. R., Dobrowolski, T. & Tenopir, C. (2008). The Google generation: The information behaviour of the researcher of the future. *Aslib Proceedings* 60(4), 290–310. DOI: 10.1108/00012530810887953
- Schwanenflugel, P. J. & Flanagan Knapp, N. (2016). *The Psychology of Reading: Theory and Applications*. New York: The Guilford Press, A Division of Guilford Publications, Its.
- Stam, R. (2008). Teorija i praksa filmske ekranizacije. U Ž. Uvanović (preveo): *Književnost i film. Teorija filmske ekranizacije književnosti s primjerima iz hrvatske i svjetske književnosti* (279–405). Osijek: Matica hrvatska Ogranak.

- Stevanović, J., Randelović, B. & Lazarević, E. (2020). *Čitalačke navike učenika srednjih škola u Srbiji. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, godina 52, br.1, 136–180.
- Tadić, N. (2013). Književnost na novim medijima. U: *Čitanje za školu i život, IV. simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika. Zbornik radova*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, 126–137.
- Uvanović, Ž. (2008). *Književnost i film*. Osijek: Matica hrvatska Ogranak Osijek.
- Vučković, D. (2015). Metodički pristup književnom djelu i njegovoj filmskoj adaptaciji u nižim razredima osnovne škole u Crnoj Gori. In: Cvikić, L. et al. (Eds.) *Zbornik sa skupa, Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja*, Opatija, 13–15. aprila 2015, 101–112.
- Wolf, M. (2019). *Čitatelju, vrati se kući*. Zagreb: Ljevak.
- E-READ COST projekt, <https://ereadcost.eu/>
<https://www.ffos.unios.hr/znanstveni-portal/centri/centar-za-knjigu-i-citanje/poveznice/>

Dušanka Popović

WAYS OF ACCEPTING LITERARY AND ARTISTIC WORKS IN EARLY ADOLESCENCE (VIII GRADE)

Abstract Extended

The omnipresence of digital technology has caused digital literacy, along with reading, media, and information literacy, to become a key skill of the modern age: written information of the last few decades is also accessed via the Internet. Apart from the classic book, other media are also offered for encountering the literary and artistic work and its content – watching the screened version of the work, reading abridged editions and appendices with rewritten content, reading digital editions, or listening to an audiobook. Therefore, in Podgorica elementary schools, we carried out a research that included the reading interests of eighth-grade students in and out of school, including also the ways of receiving program works suggested for reading at home. In this paper, we present part of the results related to the examination of recent ways in which younger adolescents accept literary works. The research was of a qualitative type, carried out through focus group interviews, and the research corpus consisted of eighth-grade students from three primary schools in Podgorica (72 students in total).

The results show that many of the surveyed students opt for a film adaptation of a literary work. But, priority is nevertheless still given to the inimitability and originality of the literary artist's work - the personal relationship to

the content of the original literary work and its meaning, the possibility of one's imagination and the creation of performances is highly positioned and meanings concerning its key elements and the work as a whole. Students want to watch the film adaptation of the work to make a comparison with the work they have already read – which we estimate as an analytical approach of the young respondents to the mentioned phenomenon. Respondents who primarily choose the screened form of the work state that they need some kind of visual support for a more intense experience and the creation of ideas about what they have read. The appearance of the characters allows them not to deal with their physical and character traits but to rather *immerse themselves* in the *events*, which would mean that they follow it easier, understand it better, and receive more strongly. Also, the materialization of the characters, details of their physical appearance, defined actions, and the role of the key protagonists in them, as well as the incorporation of the above into a concrete chronotope, obviously make it easier for some respondents to follow and understand and even experience the complex world of literary and artistic work. The reason for this can be that the young readers have not yet fully developed fantasy abilities, and their mistrust in such powers is caused by the insufficient reading maturity of young recipients, as well as the comfort factor. The passive acceptance of the literary world, which is served to the viewers in the film production as a whole, requiring minimal involvement in the reception process of screened content, enables easier monitoring of a series of events and their actors, as well as the environment in which the literary or film story takes place.

They do not opt too much for digital versions of literary works (kindle, computer, listening to audiobooks), although they use them in certain situations. Students usually choose a retold book or an abridged edition when they don't have time to read the original work or when they forget about the reading and want to find out what the book is about during the reading class. It is encouraging that they usually return to the original work and read it in its entirety. The digitized form of literary and artistic work in the form of an e-book has not caught on among our respondents. They did not take a thorough look at this possibility, but emphasized the beauty of reading a print hard copy, while an e-book is read, only if the previous one cannot be found. Students generally choose the audio version of a reading work only in certain circumstances – most often when they do not have time to read by themselves or cannot find a copy of the book. As they say, the audiobook does not keep their active attention – after a certain time they lose concentration, they cannot follow the details, they become bored, they do not register the voice reading, and their thoughts are directed to some other, everyday obligations.

In the end, although the results of our research crystallize the fact that younger teenagers, students in the eighth grade of primary school, do not opt too much for digital versions of literary works, they still use the possibilities

of modern techniques and technology in different situations that circumstances impose. The attachment to books and classic reading of younger adolescents, and especially the reasons they cite for such a commitment, indicate the essential need for immediate and close contact with an object such as a book, whose objectivity, i.e. „the spatiotemporal dimension enables a feeling of psychological and tangible accessibility“ (Wolf, 2019: 92) and intense immersion in the world of a literary work, whose segments are integrated into a solid whole of its authentic construction. Hence the motto of this text is that books are „like home – real, tangible things that can be loved and carried close to the heart“ (Dirda, in Wolf, 2019, 92).

Biljana B. JOKSIMOVIĆ
OŠ „Vukašin Radunović“
Berane

PROBLEMSKA NASTAVA KAO PODRŠKA RAZVOJU DAROVITIH UČENIKA OSNOVNOŠKOLSKOG UZRASTA

UDK 371.315.7

Rezime

Budući da su daroviti učenici najdragocjeniji potencijal i razvojni resurs svakog društva, neophodno im je posvetiti posebnu pažnju i obezbijediti snažnu vaspitno-obrazovnu i svaku drugu podršku. Nastavnici su zapravo profesionalno najodgovorniji i najpozvaniji za pravovremeno prepoznavanje i identifikovanje nadarenih učenika, a zatim u saradnji s nadležnom pedagoško-psihološkom službom, i za definisanje plana i programa njihovog individualnog rada i razvoja. Bez obzira na to o kakvoj je darovitosti u konkretnom slučaju riječ, izvjesno je, da se programi njihove neposredne vaspitno-obrazovne podrške moraju usredsređivati na primjenu individualizovane i diferencirane nastave. S obzirom da nastava problemskog tipa, podržava individualizovane pristupe, ona je stoga, jedan od najcjelishodnijih sistema za podsticanje kreativnog i stvaralačkog razvoja darovitih učenika. Shodno tom eksplicitnom stavu, cilj ovog priloga fokusiran je na analizu mogućnosti i deskripciju najprimjerenijeg modaliteta njene neposredne primjene u radu s nadarenim učenicima. Za ovu svrhu korištena je metoda teorijske analize, kombinovana s deskriptivnom metodom, tako da su sumirana saznanja, odnosno logički izvedeni zaključci kako bismo potvrdili pretpostavku da je izbor i organizacija problemske nastave za darovite učenike jedan od najcjelishodnijih didaktičkih sistema za efikasno podsticanje, odnosno individualno angažovanje i razvoj njihovog svekolikog prirodnog potencijala.

Cljučne riječi: daroviti učenici, nastavnik, problemska nastava, nastavne aktivnosti.

Uvod

Aktuelni civilizacijski razvoj, između ostalog, nameće zahtjev i potrebu za kreiranjem takvih školskih i drugih obrazovnih uslova, u kojima će svaki pojedinac moći da napreduje u skladu sa raspoloživim prirodnim potencijalima. Postavlja se pitanje, kako je to moguće ostvariti ako imamo u vidu činjenicu da je organizacija nastave u tradicionalnoj školi, još uvijek, fokusirana na zadovoljavanje vaspitno-obrazovnih potreba tzv. prosječno sposobnog učenika. Ovaj problem dodatno zaoštrava saznanje, odnosno u pedagoškoj praksi odavno verifikovana teza, da su učenici jednog odjeljenja veoma različiti po intelektualnim, emocionalnim, karakternim i drugim osobenostima. Osim toga, oni se međusobno razlikuju po iskustvu, predznanju, interesovanju i ambicijama koje uslovljavaju njihovo personalno napredovanje, motivaciju za učenje, socijalnu interakciju i prilagođavanje zahtjevima škole i nastave. Izvjesno je da u okviru šablonizovane nastave tradicionalnog tipa, nema dovoljno prostora niti slobode za individualni razvoj učenika, a onih talentovanih i darovitih – posebno. Ova pedagoška zbilja posebno obavezuje nastavnike da pronalaze nove organizacione forme, oblike, pristupe i strategije kako bi kreirali povoljniji milje za individualni razvoj učenika veoma heterogenih saznanjnih i drugih sposobnosti. Jedno od mogućih rješenja, bez sumnje, mogla bi da predstavlja kvalitetno planirana i cjelishodno organizovana problemska nastava.

Ovaj, relativno novi, nastavni sistem, trebalo bi imati u vidu samo kao jedno, ali ne i jedino, rešenje u savremenoj nastavi, čija bi sveukupna organizacija morala polaziti od individualnih razlika u sposobnostima i drugim osobinama od relevantnog značaja za njeno uspješno praćenje. Stoga se od nastavnika očekuje da preduzmu sve, kako bi konačno svekoliki vaspitno-obrazovni proces bio fokusiran na individualne aktivnosti, učenje i razvoj psihofizičkog potencijala, uključujući tu, prije svega, nadarene pojedince i grupe učenika. Prema tome, mudro planirana, kompetentno organizovana i realizovana problemska nastava, pruža široku lepezu za neposredno izvođenje istraživačkih, stvaralačkih i drugih saznanjno-razvojnih aktivnosti. Riječ je o posebnom nastavnom sistemu, čije je konstitutivne elemente moguće prilagođavati obrazovnim potrebama i zahtjevima učenika, pa i onih nadarenih. Shodno determinisanim opštim i posebnim vaspitno-obrazovnim ciljevima, kvalitetno didaktičko-metodički primijenjena nastava problemskog tipa, pruža fleksibilne mogućnosti

za individualizovano i diferencirano poučavanje i učenje, čime se otvara široko polje za maksimalno angažovanje, kreativan rad, stvaralaštvo, aktivno učenje i prosperitetan razvoj darovitih učenika.

Pojam i suština problemske nastave

Riječ problem je grčkog porijekla i njeno prvobitno značenje je „zadatak, zagonetka, sporno pitanje, neriješeno pitanje, pitanje koje se teško rješava; u nauci to je naučni zadatak koji čeka rješenje. U ovoj etimološkoj odredbi kriju se dva značajna posebna svojstva – spornost i teškoća koja ostaju trajna svojstva problema“ (Prodanović & Ničković, 1988, 137). U dostupnim izvorima susrećemo različite definicije problemske nastave. Tako, na primjer, Mladen Vilotijević nastavu ovog tipa definiše „kao stvaralačku aktivnost kojom se, u susretu sa posebnim zahtevima traži pronalazjenje novih rešenja“ (Vilotijević, 2000, 243). Nesporno je zapravo samo to, da problemsko učenje, sam proces usvajanja znanja podiže na viši nivo koji aktivira raznovrsne sazajne aktivnosti (analizu, preispitivanje, povezivanje, sintezu i zaključivanje), „koje u slučaju ljudskog učenja prelaze u mišljenje i stvaralaštvo“, ističu Prodanović i Ničković (Prodanović & Ničković, 1988, 137). Rješavajući probleme, pojedinac se suočava sa, u manjoj ili većoj mjeri, poznatim činjenicama, stoga je njegov zadatak da postojeće znanje koristi, mentalno prerađuje i transformiše, kako bi problemski zadatak riješio uspješno, što „kod učenika izaziva intenzivno divergentno mišljenje“ (Mijanović, 2002, 141). Efikasno riješiti problem podrazumijeva osmišljavanje adekvatne strategije, uvažavanje okvirno postavljenih logičkih procedura, koristeći provjeren „sistem postupaka i operacija u određenim fazama nastavnog sata koji angažira učenika u postavljanju i razrješavanju problema“ (Rosandić, 1988, 232), pri čemu dolaze do izražaja „znanje i umenje, iskustvo i inteligencija, a posebno stvaralačko mišljenje“ (Nikolić, 1992, 278).

Očigledno je da citirani i drugi autori, ističu rješavanje problema uz intenzivnu misaonu aktivnost učenika, kao ključne odrednice problemske nastave. Dakako, da bi uspješno riješio odabrani problem, učenik mora mobilisati složene misaone procese kako bi shvatio njegovu suštinu, te konsultovati, usvojiti i racionalno koristiti nove informacije, te povezivati poznate činjenice i osmisli odgovarajuće sazajne strategije koje će ga dovesti do prihvatljivog rješenja. Zato bismo rekli, da problemska nastava predstavlja veoma dinamičan sazajni sistem, u kome učenici, pod vje-

štim rukovodstvom nastavnika, samostalno traže i pronalaze odgovore na nepoznata pitanja, oslanjajući se na prethodno stečeno znanje i iskustvo. Organizacija nastave ovog tipa pretpostavlja odabir prikladnih nastavnih jedinica, analizu njihovog obrazovnog sadržaja, izbor adekvatnih strategija i blagovremeno dobijanje povratnih informacija o individualno-ostvarenom učeničkom postignuću. Drugim riječima, ovakva nastava zahtijeva temeljitu stručnu i didaktičko-metodičku pripremu kako nastavnika, tako i učenika. Uz sve to, efikasna organizacija nastave problemskog tipa, pretpostavlja izvjesno predznanje i iskustvo učenika, od relevantnog značaja za shvatanje i razumijevanje izučavane problematike.

Osim toga, nastavne aktivnosti kojima se pokreću, stimulišu i usmjeravaju divergentna mišljenja učenika, te biraju prikladni vaspitno-obrazovni sadržaji, neophodni za kreiranje problemske situacije, zahtijevaju profesionalnu kompetentnost nastavnika i predstavljaju „obilježje njegovog metodičkog majstorstva i široko shvaćene pedagoške funkcije“ (Ničković, 1970, 127). Očekuje se da neposredna primjena ovog modela pučavanja i učenja „preobrazi vaspitno – obrazovni proces i razbije formalizam u nastavi i da čulno saznanje učenika preobradi u pojmove, odnosno verbalne oblike mišljenja“ (Ničković, 1970, 127). Međutim, sam čin postavljanja problema, ne možemo poistovjećivati sa zadatkom. U odnosu na problem, zadatak je širi i sveoobuhvatniji pojam. On podrazumijeva raznovrsne aktivnosti učenika koje impliciraju pamćenje, tumačenje, zaključivanje, ili neposrednu primjenu naučenog. Problem je također zadatak, kojeg karakterišu sledeće odlike: „nešto nepoznato, različit broj mogućnosti za rešavanje, veliku kompleksnost, mogućnost rešavanja stvaralačkim pristupom i iskustvom, produblјivanje znanja i razvijanje mentalnih sposobnosti“ (Vilotijević, 2000, 241).

Neposrednom rešavanju problema, nužno prethodi suočavanje učenika sa problemskom situacijom koja inicira njegovu aktivnost, pobuđuje radoznalost, želju i potrebu da sazna, otkrije, riješi, prisjeti se i poveže poznato sa nepoznatim, što mu u konačnici omogućuje da uspješno izvrši zadatak. Ovdje je učenik zapravo suočen sa protivrečnošću onoga što zna i onoga što tek treba da sazna, stoga upravo ova kontroverza „predstavlja osnovnu kariku problemske situacije, tj., budi kod učenika potrebu za otkrivanjem, usvajanjem novih znanja o proučavanim predmetima, pojavama i procesima“ (Stevanović & Muratbegović, 1990, 145). Nadalje, problemsku situaciju, Nikola Mijanović shvata kao duhovnu neuravnoteženost koje pojedinac nije sasvim svjestan. Njeno prevladavanje izaziva

i pokreće snažne emocionalne i misaone aktivnosti učenika fokusirane na pronalaženje novih informacija, njihovu kritiku, kombinaciju i izvođenje valjanih zaključaka. „Ukoliko učenik ne vlada ‘kritičnom masom’, znanjima od relevantnog značaja za prevazilaženje te teškoće, ona će za njega postati nerješiva enigma, koja zapravo suspenduje proces stvaralačkog mišljenja“ (Mijanović, 2002, 140). Problemska situacija nastaje izricanjem „ključne tvrdnje (teze) i upućivanjem učenika da se na nju kritički osvrnu, pri čemu se začela i sumnja u njenu istinitost. Zatim je sugerisana potreba da učenici stvore novu tezu (anti-tezu) koja više odgovara istini“ (Nikolić, 1992, 280). Iz cjelishodno osmišljene problemske situacije, nastaje problemski zadatak koji se suštinski od nje ne razlikuje.

Problem koji je postavljen učenicima, ne smije biti ni pretežak, a ni prelak. Step en njegove težine mora da bude srazmj eran hronološkoj dobi, predznanju i kognitivnoj razvijenosti darovitih učenika. To zapravo znači, da i sam način postavljanja problema učenicima, mora biti usaglašen s ovim pretpostavkama. Naime, osnovni problem je nužno jasno, precizno i, učenicima na prijemčiv način saopštiti. On treba da bude izveden ili oslonjen na prethodno izučavane sadržaje, obrađivane tekstove, zadatke i informaciju, kako bi učenik uz pomoć već stečenih znanja, uz njihovu kreativnu kombinaciju i neposrednu primjenu, mogao doći do prihvatljivog rješenja. Budući da je problemsko poučavanje i učenje veoma složeno, zahtjevno i delikatno, stoga je učenike u njegove tajne po mišljenju Mladena Vilotijevića, potrebno uvoditi postepeno, sa posebnim oprezom i odgovornošću. To se najefikasnije postiže na časovima obrade novih ili ponavljanja poznatih nastavnih sadržaja. Ovom prilikom, nastavnik treba da osmisli cjelishodna pitanja ili zadatke problemskog tipa s pretenzijom da postupno uvodi i navikava učenike na ovakav stil i način rada. U cilju efikasnog motivisanja i kontinuiranog održavanja znatiželje za učenjem na problemski način, neophodno je voditi računa o objektivnim mogućnostima i sposobnostima učenika, a nadarenih pojedinaca – posebno.

Prirodno je shvatiti da učenici heterogenog sastava imaju različite saznajne i druge sposobnosti koje, prvenstveno zavise od: „nivoa psihičkog razvoja, obima informacija u pojedinim područjima, stečenih iskustava, emocionalne zrelosti, i motivacije koja utiče na aktivan odnos prema problemu i utiče na napor potreban za prisećanje neophodnih elemenata i činjenica“ (Vilotijević, 2000, 246). Uvažavajući sve to, nesporno je da je svekolika aktivnost usredsređena na rješavanje nominovanog problema, pri čemu dominira aktivnost učenika, pa se nastava ovog tipa može smatra-

ti uspješnom isključivo onda, ako su pojedinci razumjeli i usvojili nastavni sadržaj i stekli potreban kvantum znanja primjenjivog za njihovo efikasno snalaženje u raznovrsnim školskim, radnim i životnim situacijama.

Individualizovana i diferencirana problemska nastava

Individualizovana nastava je model koji omogućava nastavniku da uvaži međusobne različitosti učenika, ali je ona istovremeno i veoma zahtjevna u pogledu pripremanja, organizacije i primjene, pa se zbog toga u nastavi rijetko ili uopšte ne primjenjuje. Pod pojmom individualizovane nastave, podrazumijevamo institucionalno organizovano poučavanje i učenje koje, prije svega, pretpostavlja uvažavanje individualnih razlika među pojedincima, uključujući obaveznost prilagođavanja svih komponenata nastave njihovim sposobnostima, mogućnostima i interesima (Vilotijević, 1999). Organizovanje nastave po principima individualizacije, prema Prodanoviću i Ničkoviću, predstavlja prilično složen i delikatan didaktički poduhvat. Ovaj stav, apostrofirani autori, potkrjepljuju činjenicama da je za neposrednu primjenu individualizovane nastave potrebno bogato pedagoško iskustvo nastavnika, pri čemu za njega uočavanje i prepoznavanje individualnih razlika među učenicima predstavlja dodatni problem i ozbiljan profesionalni izazov. To zapravo znači da je kvalitet individualizovane nastave uslovljen funkcionalnom organizacijom, dobrom procjenom učeničkih kognitivnih i drugih sposobnosti i adekvatnom nastavno-tehnološkom opremljenošću škole (Prodanović & Ničković, 1988). Sve to mora da ima u vidu nastavnik prilikom planiranja, izrade i neposredne realizacije individualizovanog programa za konkretan predmet, razred i nadarenog pojedinca.

U vezi s tim, Mladen Vilotijević, će reći da se moraju ispoštovati izvjesne odrednice koje obuhvataju procjenu znanja učenika, postojanje radnih navika, utvrđivanje njegovih sposobnosti, potreba, sklonosti i razvojnih pretenzija (Vilotijević, 1999). Na tom fonu su razmišljanja i Nikole Mijanovića, koji naglašava, da je za pravilno organizovanje individualizovane nastave neophodno upoznati osnovne karakteristike učenikove ličnosti, kako bi se pravilno odabrali i trasirali putevi njegovog razvoja, što još uvijek nije dovoljna garancija za dosegnuće željenog vaspitno-obrazovnog ishoda. Da bi se on ostvario, dalje će reći Mijanović, potrebno je obezbijediti „visok stepen angažovanja, saradnje i kooperativnosti učenika i nastavnika“ (Mijanović, 2002, 95).

Pored individualizovane, i diferencirana nastava takođe predstavlja način kojim je moguće uvažiti i podržati objektivno date razlike u sposobnostima i drugim osobenostima pojedinaca, od značaja za uspješno obrazovanje i razvoj nadarenih, ali i svih drugih učenika. Apostrofirajući ovu vrstu nastave, Mladen Vilotijević kaže da njena suština implicira „klasifikovanje učenika po sličnim ili identičnim obilježjima kao što su sposobnosti, prethodna znanja i iskustva, interesovanje, tempo učenja, stavovi prema učenju i spremnost za učenje“ (Vilotijević, 1999, 213). Nadalje, Đorđević i Trnavac su diferenciranu nastavu okarakterisali kao „niz društvenih, školskih, nastavnih i organizacionih mjera, pomoću kojih škola pokušava da odgovori na različite sposobnosti i interesovanja učenika, kao i na moguće zahtjeve društva“ (Đorđević & Trnavac, 2005, 142). Da je primjena diferencirane nastave determinisana različitim objektivnim i subjektivnim faktorima, uslovima i okolnostima, takođe podsjećaju (Prodanović & Ničković, 1988). Shodno prethodno navedenom, mogli bismo reći da suštinu individualizovane, pa i diferencirane nastave čini specifičan pristup svojstven njihovoj namjeni i definisanim ciljevima, sadržajima, oblicima, metodama, sredstvima, upodobljenim raspoloživim personalnim sposobnostima, predznanjima, iskustvima, interesovanjima, potrebama, kao i emocionalnim, socijalnim i svim drugim osobenostima darovitih pojedinaca, ali i onih koji to zapravo nisu.

Bez obzira da li se nastavni proces odvijao uz primjenu individualizovanog ili diferenciranog pristupa, oba ih je moguće koristiti i prilagoditi zahtjevima problemskog poučavanja i učenja. Štaviše, ovi modeli, pružaju više nego dobre uslove za prilagođavanje rada i podsticanje razvoja darovitim učenicima. Svaki problemski zadatak postavljen pred darovitog učenika može u isto vrijeme biti način sticanja znanja, ali i u funkciji efikasnog razvoja njegove darovitosti. Dok bi zadaci na više nivoa težine trebali biti usaglašeni sa stilom učenja, te opažajnim, saznajnim i drugim posebnostima učenika. Shodno procjenjenim kapacitetima i razvojnim pretenzijama, od nadarenog učenika se očekuje da, pod nadzorom nastavnika, definiše plan i strategiju vlastitog rada i učenja, odnosno pronalazjenje najefikasnijeg puta za uspješno rešavanje izabranog problema. Na taj način povećava se njegova radoznalost i motivacija za istrajan rad i maksimalno angažovanje sveukupnog psihofizičkog potencijala. Brzo i uspješno pronalazjenje adekvatnog rješenja, stvara kod učenika osjećaj zadovoljstva, jača njegovo samopouzdanje i osnažuje sigurnost u sopstvene sposobnosti.

Identifikovanje darovitih učenika

Identifikacija darovitih učenika predstavlja postupak utvrđivanja da li su opaženi i prepoznati signali zaista pouzdani znakovi nadprosječnih sposobnosti koje će se dalje razvijati uz primjenu adekvatno definisanog programa (Čudina-Obradović, 1991). Prema Renzuliju, darovitost predstavlja „proizvod interakcije i međuzavisnosti tri elementa: natprosječne sposobnosti, motivacije i kreativnosti“ (Renzuli, 1978, 73–83). Koren klasifikuje darovitost prema kriterijumu posjedovanja nadprosječnih sposobnosti, tako da razlikuje nadarenost u intelektualnim, stvaralačkim/kreativnim, specifičnim školskim sposobnostima, zatim, socijalnim i rukovodnim, umjetničkim i psihomotornim sposobnostima (Koren, 1989). Nema sumnje da je uočavanje i identifikacija darovitih učenika studiozan, zahtjevan i konsekvantno organizovan proces koji se mora sprovesti po naučno jasno utvrđenim pravilima i kriterijumima. Taj proces obuhvata, osim nadprosječno izmjerenih sposobnosti, identifikaciju i otkrivanje uočenih specifičnih interesovanja, ponašanja, reagovanja, postignuća i znanja učenika. Prirodno je da prve naznake darovitosti registruju roditelji ili drugi članovi porodičnog domaćinstva kod djece, još u najranijem uzrastu. Takva djeca najčešće imaju neuobičajene reakcije na okolne podražaje kao što su zvuk, boja, oblik, socijalne situacije i sl. Što su roditeljske reakcije primjerenije i podsticajnije, to je socijalni ambijent za razvoj dječje nadarenosti povoljniji.

Nešto kasnije, kontinuirano praćenje ponašanja, učenja i razvoja darovitosti potrebno je da se nastavi u predškolskoj ustanovi. Sigurno je da izuzetno darovito dijete u školi ne može ostati dugo nezapaženo. Ono će, prije ili kasnije, skrenuti pažnju učitelju na sebe, uprkos prevelikom broju učenika u odjeljenjima, preobimnom i zahtjevnom programskom sadržaju, te strogo determinisanom rasporedu organizacije nastave. Naravno, da se u funkciji uspješnijeg otkrivanja darovitih pojedinca, između ostalog, organizuje individualizovana i diferencirana nastava, utemeljenih na problemsko-saznajnoj paradigmi. Štaviše, ove i slične vrste nastave planirano se i organizuju s ciljem da se podstakne razvoj svekolikog prirodnog potencijala učenika. međusobno različitih sposobnosti, uspješnosti, ambicija i vremena potrebnog pojedincu za efikasno rešavanje složenih nastavnih i vannastavnih problema. Da bi nastavnik realizovao neku od ovih vrsta nastave, najprije mora organizovati sistematsko posmatranje, praćenje i evidentiranje rada, angažovanja i postignuća učenika. On zapravo mora

imati dovoljno saznanja o svakom pojedincu, jer je to esencijalni preduslov i polazište za uspješnu organizaciju individualizovane, diferencirane, problemske i svake druge nastave fokusirane na individualne aktivnosti i personalni razvoj, ne samo nadarenih, već i svih drugih učenika. S druge strane, svaki učenik, aktivnom participacijom u procesima neposredne realizacije navedenih modela nastave, svjesno ili spontano, nudi nastavniku sve pouzdanije argumente da utvrdi o kakvoj i kolikoj se nadarenosti kod pojedinca radi. Sve to, razumije se, upotpunjuje sliku o vrsti i stepenu darovitosti koju je neophodno u nastavnom procesu kontinuirano pratiti i podsticati kompetentno osmišljenim i racionalno organizovanim modelima, pristupima i strategijama razvijajućeg poučavanja i učenja.

Problemsko učenje darovitih učenika

Nema sumnje da se izvjesna podrška razvoju darovitih učenika može obezbijediti i u procesu kvalitetno organizovane tradicionalne nastave. Međutim, problemsko poučavanje i učenje darovitim učenicima pruža znatno fleksibilnije mogućnosti, uz nužan uslov da je ukupan vaspitno-obrazovni proces prožet kvalitetno organizovanim individualizovanim i diferenciranim pristupima. Na tim ishodištima koncipirana i kvalitetno organizovana problemska nastava relativno se lako prilagođava potrebama, sposobnostima, zahtjevima i ambicijama svih, pa i darovitih učenika – razumije se. Naime, nastava ovog tipa pruža svakom pojedincu izuzetno dragocjene i fleksibilne mogućnosti za samostalno istraživanje, eksperimentisanje, otkrivanje novog i prispitivanje postojećeg znanja, uključujući i njegovu neposrednu primjenu u raznovrsnim školskim i životnim situacijama. Uz sve to, ona obezbjeđuje „proširivanje znanja, njegovo produblјivanje, aktiviranje postojećih znanja, razvijanje intelektualnih sposobnosti učenika, sposobnosti komuniciranja, pokreće na veće zalaganje i pruža mogućnosti za više zadovolјstva u radu“ (Marinković, 1995: 75). U fazi rješavanja pitanja i zadataka problemskog tipa, do posebnog izražaja pored kognitivnih i drugih sposobnosti, dolazi prethodno stečeno znanje i iskustvo, te vještine njihovog kombinovanja i rekonstruisanja kao nužne pretpostavke uspješnog snalaženja u novonastalim nastavnim i drugim situacijama.

Shvatajući značaj i ulogu problemske nastave, Milija Nikolić, kaže: ...delatna funkcija stvaralačkog mišljenja usklađuje se sa prirodom problema, pa može pri njihovom rešavanju da podstakne i objedini sve mentalne operacije: zapažanje, upoređivanje, uopštavanje, zaključivanje, pamćenje, sistematizovanje, maštanje, analizu, sintezu, indukciju i dedukciju. Zato je kreativno mišljenje najaktivniji činilac adaptivnog ponašanja, učenja i samooobrazovanja. Stoga se i svaka valjana nastava zasniva na stvaralačkom mišljenju, podstiče ga, neguje i snaži kod učenika (Nikolić, 1992, 278).

Daroviti učenici pokazuju svoj nadprosječan potencijal, dovitljivost, kreativnost i sposobnost kritičkog promišljanja, prilikom efikasnog rješavanja složenih nastavnih problema na relativno nov i originalan način. Ovakav pristup, kod nadarenih i svih drugih učenika izazivaju saznanji i psihički nemir, podstiču znatiželju i generišu ogromnu energiju „da se riješi neka nepoznanica, konkretan zadatak na nov način, kod učenika izaziva intenzivno mišljenje“ (Mijanović, 2002, 141).

Shodno tome, mogli bismo reći da okosnicu nastave problemskog tipa čine protivrečnosti između onoga što je poznato i onoga što je nepoznato, ono što, zapravo, treba otkriti njegovim rješenjem. Ovakva nastava obiluje pitanjima i zadacima u kojima „stanuje“ teškoća, prepreka, napetost i snažna želja da se oni adekvatno riješe. Upravo ove pojedinosti, sam proces nastave i učenja čine interesantnim, izazovnim, pobuđujući učeničku znatiželju generišu pozitivnu istraživačko-stvaralačku energiju. U tako stvorenom emocionalno-saznajnom ambijentu, kod darovitih učenika „pri rešavanju problema dolaze do izražaja znanje i umenje, iskustvo i inteligencija, a posebno stvaralačko mišljenje“ (Nikolić, 1992, 278). To zapravo znači da problemska nastava podstiče maksimalno angažovanje i aktiviranje svih saznajnih i drugih kapaciteta učenika. Njena priroda i suština dodatno motiviše i posebno osnažuje darovite učenike da uporno tragaju za novim i temeljitijim izvorima; da ih upoređuju, kritički analiziraju i preispituju, kako bi tako stečeno znanje mogli što produktivnije koristiti za rješavanje novih, saznajno izazovnijih i tematski složenijih problema iz vlastitog školskog, lokalnog i šireg socijalnog okruženja.

Zaključak

Poslije naučno valjanog i objektivnog prepoznavanja i identifikovanja darovitih učenika u odjeljenju, a shodno prethodno iskazanim njihovim pojedinačnim obrazovnim i razvojnim potrebama, neophodno je definisati efikasan nastavni plan i program, čija će realizacija snažno podsticati razvoj i afirmaciju sveukupnog njihovog individualno datog prirodnog potencijala. Uz sve to, njihov nastavnik je odgovoran za kreiranje pozitivnog i stimulativno-razvojnog vaspitno-obrazovnog ambijenta u učionici. Riječ je o složenom, delikatnom i odgovornom profesionalnom zahtjevu i zadatku, koji podrazumjeva izuzetnu angažovanost i zalaganje profesionalno kompetentnog i adekvatno motivisanog nastavnika. Od njega se očekuje da pravovremeno planira, temeljito priprema, znalčki režira i podstiče procese efikasnog poučavanja i učenja, podržanih najprikkladnijim didaktičko-metodičkim strategijama i savremenom multimedijском tehnologijom. Ovako zamišljen nastavni ambijent, neizostavno upotpunjuje i saznanjno zaokružuje racionalne i simultane kombinacije individualizovane, diferencirane, problemske i druge razvijajuće nastave, odnosno njihovih savremenih modaliteta i nastavnih sistema. Imperativ je zapravo kreirati i profilisati optimalno nastavno i šire vaspitno-obrazovno okruženje, u kome će daroviti učenik učiti radeći i raditi učeći. To je esencijalni preduslov svakog efikasno organizovanog poučavanja i učenja, te razvoja i afirmisanja u nastavnoj praksi darovitih pojedinaca, čija se nadprosječnost valorizuje ostvarenim školskim i drugim objektivno mjerljivim postignućem.

Literatura

- Čudina-Obradović, M. (1991). *Nadarenost, razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Đorđević, J. i Trnavac, N. (2005). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.
- Koren, I. (1989). *Kako prepoznati i identifikovati nadarenog učenika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Marinković, S. (1995). *Metodika kreativne nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Kreativni centar.
- Mijanović, N. (2002). *Obrazovna tehnologija*. Podgorica: Pobjeda.
- Ničković, R. (1970). *Učenje putem rešavanja problema u nastavi*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika i nastavnih sredstava.
- Nikolić, M. (1992). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Prodanović, T. i Ničković, R. (1988). *Didaktika*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika i nastavnih sredstava.
- Renzulli, S. J. (2005). Applying Gifted Education Pedagogy to Total Talent Development for All Students. *Theory into Practice*, Vol. 44, No. 2, Gifted Education (Spring, 2005), pp. 80–89. Published by: Taylor & Francis, Ltd. URL: < <http://www.jstor.org/stable/3497026> Accessed: 24-10-2016.
- Rosandić, D. (1988). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Stevanović, M. i Muratbegović, A. (1990). *Didaktičke inovacije u teoriji i praksi*. Novi Sad: Dnevnik.
- Vilotijević, M. (2000). *Didaktika*. Beograd: Naučna knjiga.

Biljana Joksimović

PROBLEM TEACHING AS SUPPORT TO FURTHER DEVELOPMENT OF GIFTED STUDENTS IN ELEMENTARINESS SCHOOLS

Considering that gifted students are the biggest valuable potential and resource of any society, it is crucial to offer and ensure their strong educational support. Teachers are being actually most responsible ones for early detection and identification of gifted students, coordination with competent educational and psychological service and drafting appropriate programme of individual work and development of the students. No matter which gift student has, it is certain that educational plan and programs shall be designed in a way to address individuality and growth of each student's potential. Considering that problem oriented education do support individualistic educational approach, this method has been considered as one of the most effective and shall encourage creativity of gifted students. Therefore, this Paper is focused on analysis and description most appropriate model of its implementation. For that purpose, the method of theoretic analytic, combined with descriptive method, has been used so the result is summarised knowledge and logical conclusions in order to confirm hypothesis that problem oriented education is one of the most effective didactic systems of individual engagement and development of gifted student's potentials.

Key words: *gifted students, education, problem-solving teaching, education plan. aching, education plan.*

Tamara SIMOVIĆ,
doktorantkinja
OŠ „Pavle Rovinski“, Podgorica

METODIČKI PRISTUP ROMANU *MRTVO DUBOKO*, ČEDA VUKOVIĆA

UDK 821.163.4-31.09:371.3

Knjige su suprotnost televiziji: one su spore, obavezujuće, nadahnujuće, one pobjeđuju razmišljanje i stvaralaštvo.

Dejvid Šenk

Rezime

U tekstu razmatramo metodički pristup romanu „Mrtvo Duboko“ crnogorskog autora Čeda Vukovića. Djelo je predviđeno za čitanje kod kuće u devetom razredu osnovne škole. U prvom dijelu rada istakli smo posebnosti ovog kompleksnog romana, poentirajući specifičnosti koje se odnose na tematiku, motive, likove i njihovo modelovanje, hronotop, kompoziciju djela, način pripovijedanja, psihološku, ideološku i frazeološku tačku gledišta, kao i odabrane posebnosti jezika i stila. Roman učenicima pruža brojne informacije od toga kako su ljudi živjeli u prošlosti, do ratnih strahota i uticaja rata na podjele među ljudima i psihi čovjeka. Takođe, ovo djelo ima i moralni efekat, pa pruža primjer kako je u svakoj situaciji važno biti i ostati čovjek. Pisac je u tkivo romana utkao narodne običaje i vjerovanja, tako da upoznajući djelo, čitaoci upoznaju i dio crnogorskih običaja i tradicije. U nastavku smo predložili načine motivisanja učenika za čitanje teksta i pripremu za njegovu recepciju, istraživačke zadatke za proučavanje i analizu teksta u svim navedenim segmentima tj. čitanje teksta sa aspekta istraživačkih zadataka, upoznavanje s vantekstovnim okolnostima koje utiču na djelo, tumačenje nepoznatih riječi i izraza, izdvajanje etičkih i sazajnih vrijednosti djela, saopštavanje utisaka, osjećanja i stavova koje djelo izaziva kod učenika, kao i funkcionalna nastavna sredstva u koja smo, između ostalih, uvrstili i mobilni telefon.

Ključne riječi: *nastava književnosti, interpretacija romana, istraživački zadaci, nastavna sredstva*

UVOD

Nastava književnosti u osnovnoj školi temelji se na *estetici recepcije* (lat. *receptio*, prihvatanje) i komunikacijskom pristupu u nastavi. Književna djela su svijet u kojem učenici mogu pronaći dio sebe, svoje želje i misli... Teorija recepcije u tumačenju književnosti *horizontu autora* dodaje *horizont čitaoca* jer je razumijevanje pročitano uvijek „produktivna aktivnost“ (Predmetni program, 2017). Cilj svakog dobrog nastavnika književnosti jeste da od učenika, kroz odškrinuta vrata svijeta knjige, stvori čitaoca kojem će čitanje postati navika, duhovna i intelektualna naslada u vremenu kada pisana riječ, nažalost, sve manje znači. Veliki Gete je bio duboko svjestan djelatne i tvoračke čitaочеve uloge. Po njegovom mišljenju, „postoje tri vrste čitalaca: prva, koja uživa ne prosuđujući, treća, koja prosuđuje ne uživajući i ona srednja, koja prosuđuje uživajući i uživa prosuđujući: to je ona vrsta koja zapravo iznova stvara umetničko delo“ (Gete u: Ilić, 1998, 191). Nastavom se vaspitava mlada čitalačka publika, to je jedan od najbitnijih ciljeva nastave književnosti. Osposobljavanje učenika za uživanje u djelu koje čita i razložno prosuđivanje o njegovim kvalitetima za stvaranje djela „iznova“ – uslov je za ostvarivanje svih drugih ciljeva i zadataka nastave.

Mogućnost da zaronimo u svijet fikcije neke su od prednosti čitanja književnih djela, jer njihovo čitanje doprinosi razvoju fantazijskih sposobnosti posebno značajnih za djecu i mlade i važnih ne samo za razvoj čitalačke sposobnosti, već i za „razvoj analitičkog mišljenja, sposobnosti predviđanja, razvoj kombinatornih sposobnosti, sposobnosti boljeg razumijevanja sopstvenog bića, bolje razumijevanje drugih ljudi“ (Durković, 2021, 2).

Na čitanje i razvoj čitalačke vještine već tridesetih godina dvadesetog vijeka naglasak stavlja razvojna psihologija. Čitanje se posmatra kao nešto što je od izuzetne važnosti za ličnost čovjeka jer se na taj način formira estetski ukus kod čitalaca, pa se samim tim poboljšava i estetsko vaspitanje. Posebnu pažnju psihologa privlače djeca i način na koji ona shvataju i prihvataju književni tekst. Osim što pročitano treba razumijeti i ostvariti određenu spoznaju onoga što se čita, uslov da se komunikacija sa književnoumetničkim tekstom uopšte ostvari jeste intenzivni doživljaj predstavljene tekstualne stvarnosti kreirane posebnošću jezika i stila, te postupcima i pristupima koje pisac tokom stvaranja bira (Popović, 2020). Zato je bitno „postići određenu razinu književnoga obrazovanja; razviti

kulturu čitanja; stvaralačke sposobnosti učenika; književni ukus; omogućiti bogatiji, sadržajniji i suptilniji duhovni život; izgraditi cjelovit pogled na svijet“ (Rosandić, 2007, 52).

Djela predviđena za čitanje kod kuće ili tzv. *domaća lektira* (Rosandić, 2005) postaju specifičan segment nastave književnosti i bude posebnu pažnju kod učenika. Učenici se nerijetko poistovjećuju s likovima iz književnog djela i s njima se upuštaju u svijet mašte, te je njihovo čitanje od velikog značaja za psihički razvoj djece. Pored navedenog, lektira afirmiše učenikove stvaralačke mogućnosti i sposobnosti na mnogim poljima.

Roman je jedna od prvih asocijacija koja se javlja kada govorimo o lektiri i književnosti uopšte, a posljednja tri vijeka postao je dominantan u odnosu na ostale književne vrste. Za proučavaoce književnosti roman predstavlja inspirativnu podlogu za izučavanje prološke i epiloške granice, kompozicije, pripovjedačkih tačaka gledišta, stilskih figura i sl. Roman „Mrtvo Duboko“ autora Čeda Vukovića, o kojem ćemo govoriti u ovom tekstu, djelo je predviđeno planom i programom za interpretaciju u devetom razredu. U toj životnoj dobi kod djece raste interesovanje za sopstvenu kulturu, vjerovanja, običaje, položaj čovjeka u prošlosti i sl. Zbog svega navedenog, smatramo da je ovaj roman prilagođen uzrastu kojem je namijenjen.

Navedeno djelo učenicima pruža brojne informacije poput onih kako su ljudi živjeli u prošlosti, kao i kakav je uticaj rata na psihi čovjeka. Takođe, roman ima i moralni efekat, pa pruža primjer kako je u svakoj situaciji važno biti i ostati čovjek. U Crnoj Gori uvijek se poklanjala i poklanja velika pažnja običajima i vjerovanjima. Neke od takvih običaja i vjerovanja prikazao je Vuković u svom romanu. Prisustvo ovih elemenata od velikog je značaja, kako za čitalačku publiku sa crnogorskih prostora, tako i šire jer pruža mogućnost upoznavanja sa crnogorskom tradicijom.

Tema koju smo izabrali za ovaj rad inspirativna je iz više razloga. Prije svega, djelo „Mrtvo Duboko“ je roman jednog od najznačajnijih autora s naših prostora, pa upravo zbog toga zahtijeva poseban pristup. Osim toga, djelo nosi veoma važnu poruku o zlu koje rat donosi sa sobom, kao i da to zlo ne nestaje nakon što se borbe završe.

Daosav, jedan od Vukovićevih junaka u jednom trenutku kaže:

Ima u ljudima nešto, ne umijem ti reći, momčiću, ima nešto što je jače od rata i od zla – biti čovjek. Uvijek, u svakoj prilici, u svemu. I kad nastupaš i osiliš kao hat, i kad bježiš, pa zavidiš vrapcu, i kad uskačeš u šanc da probodeš neprijatelja – ostani čist u sebi (Vuković, 2008, 106).

Dakle, bez obzira na sve ono što nam servira život, pisac pretenduje na očuvanje ljudskog u čovjeku. Usvajanje ove poruke i te kako je bitno, posebno za učenike navedenog uzrasta.

Čedo Vuković u djelu uvodi elemente modernog romana: dosljedno sprovodi personalnu pripovjedačku situaciju, pripovjedačku tehniku unutrašnjeg monologa, psihologizaciju karaktera, lirizaciju, subjektivizaciju. Djelo predstavlja bogat izvor zadataka koji mogu biti od velike koristi za razvijanje emocionalne, misaone i istraživačke aktivnosti kod učenika, bilo individualno, bilo u grupi.

1.2. O romanu *Mrtvo Duboko*

Roman *Mrtvo Duboko* je psihološki tip romana. Naziv sela, koji kao toponim postoji u Crnoj Gori, ali za koji sam autor kaže da je simboličan i da se ne odnosi na ovo mjesto, funkcionira po principu simboličkog znaka. Čitalačka publika nekada teško razgraničava svijet fikcije od svijeta stvarnosti, pa ne shvata da korijeni tih događaja leže u književnosti, a ne u istorijskoj stvarnosti. Svjesni ovoga, autori sa crnogorskih prostora nerijetko su pisali napomene na prološkoj ili epiloškoj granici da mjesta koja pominju u svojim romanima ne postoje na geografskoj karti i da ona pripadaju isključivo fiktivnom svijetu. Napomenu o prostoru *Mrtvo Duboko*, Vuković piše na epiloškoj granici svog romana: „Naslov ‘*Mrtvo Duboko*’ simboličan je i ne odnosi se na mjesto koje se tako zove“ (Vuković, 2008, 141).

Mrtvo Duboko je „prostor izdvojenosti, izoštrenosti, kao da je na kraju svijeta, a opet se u njemu, i preko njega dešavaju ili održavaju refleksi ratne stvarnosti koja sudbinski potresa svijet“ (Kalezić, 2007, 145). U ratnom hronotopu, u jednom deformisanom i transformisanom prostoru odvija se prava ljudska drama u svijesti glavnih likova, koji se pojavljuju kao personalni mediji koji nam predočavaju cjelokupnu narativnu zbilju. Ovo je zapravo priča o humanoj i ljudskoj strani rata, o ljudskim dramama, o ženi kao univerzalnom simbolu zaštite, ljubavi, nježnosti i arhetipu majke. U središtu Vukovićeve priče je „neka krupna drama, čak sa elementima dramskog strukturiranja“ (Kalezić, 2007, 144).

Zastupljenost personalne pripovjedačke situacije podrazumijeva aktivnu uključenost čitalaca, pa „čitalac zamišlja da je direktno suočen s prikazanim svijetom, bez pomoći pripovjedača, koji usmjerava i komentariše“ (Štancl, 1987, 141). U romanu se kombinuju načela socrealističke poetike i poetike poslijeratnog modernizma, pa u njemu nalazimo elemente obje paradigme.

1.3. Uticaj pripovjedačke situacije na modelovanje prostora i likova

Pripovjedačka situacija predstavlja jedan od ključnih elemenata svake narativne strukture. Od nje zavisi cjelokupna narativna zbilja koja određuje karakterizaciju likova, govorne moduse i stilsku modifikaciju, sistem prostorno-vremenskih tačaka gledišta, pripovjedačke tehnike i dr. Narativni svijet romana predočava nam se kroz sadržaj svijesti sedam likova, tzv. personalnih medija.

Cjelokupna narativna zbilja prikazuje se kroz doživljajno-opažajni mehanizam likova, ukrštanjem različitih fazeoloških, prostorno-vremenskih, psiholoških i ideoloških tačaka gledišta. Pripovjedač je u skladu s ovom pripovjedačkom perspektivom potisnut u drugi plan, ne komentariše, ne upliće se u radnju, a kroz svijest sedam likova čitalac postaje aktivni učesnik događaja.

Kako je izabrana pripovjedačka situacija, tako nam se i narativna zbilja modeluje po principu scensko-mimetičkog prikaza sa odlikama dramskog diskursa, pa dominiraju monološke i dijaloške forme, sa rijetkom elementima doživljenog govora.

Kompoziciono gledano, roman se sastoji od 49 poglavlja, a svako od njih predstavlja svojevrsni monolog junaka ili zbir „pojedinačnih monologa“ (Kalezić, 2007, 145). U svom romanu Vuković je najviše prostora dao Vukmanu (22 monologa), slijedi ga Savna (12), dok Daosav (5), Borika (4), Čaprić (2) i Blagica (1) dobijaju znatno manje prostora.

Sistem prostorno-vremenskih tačaka gledišta vezan je za izabranu pripovjedačku situaciju, pa se narativna zbilja modeluje iz četiri ključne prostorne strukture: selo (makro prostorna struktura), zemunica (mikro prostorna struktura), prostor kuće – kućnog praga i priroda.

U određenim prostorima kreću se samo pojedini likovi, pa ukoliko se vodimo Lotmanovom vertikalnom tročlanom strukturom *nebo – zemlja – podzemno carstvo* (Lotman, 1976) prostor zemunice, dakle prostor ispod zemlje je blizak hronotopu donjeg svijeta – adu. Upravo zbog toga Vukman iz zemunice, odozdo, iz svog ograničenog vidokruga, posmatra selo iz vertikalnog i ležećeg položaja – za njega je to gornji svijet. Naslovni moto *U zemunici dan je crnji od noći, a noć crnja od groba* (Vuković, 2008, 6) naglašava prostorne strukture koje su izrazito negativno konotirane. Podzemni prostor kao simbol kazne, smrti, tamnice za Vukmana predstavlja sigurnost: „Danas ti je najsigurnije ako si mrtav. A zemunica je grob, u neku ruku“ (Vuković, 2008, 20).

U ovaj prostor ulaze junaci suprotstavljeni njegovoj ideološkoj tački gledišta. Zemunica je prostor u koji ulazi i lik simboličkog imena Čaprić, kao i njegova žena Blagica. Ukoliko sagledamo odnos između Blagice i Vukmana dolazimo do zaključka da zemunica poprima karakteristike semantičkog anitipolja, jer se u njoj dešava incident. Prostor zemunice označava prostor u kojem se dešavaju najveće psihološke i moralne dileme jednog od glavnih likova, skrnavi se brak, izdaje komunistička dogma, sudaraju se dvije ideologije... „Zemunica je prostor halucinacije, propitivanja, somnambulizma, sazrijevanja, prostor tamnice, ali i spasa“ (Kalezić, 2007, 145).

Selo Mrtvo Duboko može se tumačiti i kao ukleti prostor tipičan za crnogorsku književnost i crnogorski sociokulturni kod. U tom kontekstu Savna predstavlja arhetip crnogorske majke i žene modelovane u skladu sa sociokulturnim kodom, pa položaj crnogorske žene u prošlosti možemo sagledati kroz riječi ove junakinje. Žene su se isključivo kretale u hronotopu doma, a svako udaljavanje, posebno dok joj muž nije kod kuće, smatralo se nemoralnim. Jedino opravdano napuštanje doma bilo je u slučaju opasnosti. U Vukovićem djelu „Mrtvo Duboko“ prepoznajemo i taj, vjekovima unazad zastupljen odnos između muža i žene, gdje muž nad ženom ima spuperioran položaj. Kada govori o svom mužu, Savna ga ne oslovljava imenom, niti mužem, već domaćinom. Savnin odnos prema njemu prikazan je s tačke gledišta drugih likova, ali i nje same: „Opet spomenu domaćina. Ona ga nikad imenom ne nazva: A moj domaćin, i da dođe, bio bi bolji od mene“ (Vuković, 2008, 16).

U prostoru prirode, simbolu slobode, kreće se najslobodniji i najiracionalniji lik u djelu, Borika. Ova djevojka predstavlja jedan od onih likova na koje je rat ostavio velike posljedice. Ukaljane nevinosti, ona ludi i bježi u slobodu. Koliko je rat razgradio ovu ličnost i okrenuo njen um, saznajemo iz riječi pojedinih likova ovog romana:

Borika joj je ime. Do minule jeseni druge joj nije bilo u ovoj dolini. E vrijedna i rabotna, e poslušna i hitra, e milokrvna, e prebistro žensko oko. I svojatljiva bješe, dobra za svoga i svakoga, jeste, očiju mi. A jesenas je snađe kazna (Vuković, 2008, 40).

Da ne bi rata, sada bi se isprošenicom zvala i zet bi mi darovao kupovnu lulu, a ovako – dočepah se starosti bez radosti, a ona, jadnica, ni radovanja ni mladovanja (Vuković, 2008, 63).

Za analizu prostornih kodova moramo imati u vidu i tipologiju otvorenog i zatvorenog prostora. Pomenuti dom kao simbol zaštite i sigurnosti predstavlja Savnina kuća, pa upravo zbog toga ne treba da nas čudi što Daosav ispred njenih vrata ostavlja Vukmana. Nasuprot zatvorenom prostoru imamo otvoreni prostor u kojem boravi Borika, u koji čitavo selo bježi od Njemaca, a na kraju u taj prostor slobode i visine odlazi i sam Vukman kao „epski pobjednik” na konju.

Na vremenskom planu razlikujemo sinhronu i dijahronu perspektivu. Sinhrono vrijeme je narativna sadašnjost koja se odnosi na jedan mali isječak iz života ovog sela od svega nekoliko dana, dok je narativna prošlost data kroz rijetke retrospekcije u vidu Vukmanovih sjećanja na djetinstvo, umrlu sestru, Savnino sjećanje na sina, Daosavovo sjećanje na svoj život i Boriku.

Imajući u vidu tip romana možemo zaključiti da su psihološka i ideološka tačka gledišta dominantne. U romanu se ukrštaju i sukobljavaju i dvije ideologije – četnička, čiji je dominantni predstavnik Čaprić i partizanska, čiji je ključni predstavnik Vukman. Stoga je ideološka tačka gledišta kod ova dva lika veoma istaknuta. Ideološke razlike su nepremostive čak i u prostoru zemunice gdje se obojica skrivaju tražeći spas. Sve ovo posebno dolazi do izražaja u pogledu ikoničkog znaka, kao što je brada koja simbolizuje četničku ideologiju, a koju u surovim okolnostima rata nose i jedan i drugi.

Kod ostalih personalnih medija ideološka tačka gledišta je istaknuta, ali ne i dominantna. Savna i Daosav su predstavnici jedne čiste humanističke filozofije života, altruisti koji su zarobljeni u prostoru bez svjetlosti označenom i prokazanom kao četničko selo. Za razumijevanje svijeta djela zanimljiva je i infantilna tačka gledišta malog Zara koji sve događaje, pa i smrt, posmatra iz dječje perspektive:

Opazim – zadrijemalo mu se: zijevnu jednom, dvaput, pa se umiri. Ništa ljepše! Kao da je mene pitao. Gledaj čuda – oči mu ostadoše otvorene. Ee, on ti je kao zec – spava otvorenih očiju. Zejo, zekane – punim pušku, čekaj me! (Vuković, 2008, 89).

Ovaj dječak svijet oko sebe posmatra bezbrižno, nesvjestan ratnih zbivanja: „Smiješna ova bježanija. Kad trče djeca, kad se razobadam ja s družinom, divota božja“ (Vuković, 2008, 61).

Kada je u pitanju psihološka tačka gledišta, ona je naglašena kroz sve personalne medije, jer gotovo sve ličnosti propituju svoje postupke u

odnosu na druge likove. Najdominantnije tačka gledišta je Vukmanova. Uslovljena je njegovom ideologijom, ali i emocionalnim doživljajem u odnosu na novu realnost u kojoj ga četnička majka poji, hrani i njeguje kao rođenog sina. Loše djelo nekad nije teško učiniti, ali je pitanje kako se nositi s posljedicama koje dolaze nakon učinjenog djela. Koliko rat zna da navede čovjeka da učini zlo, pa čak i onom ko ne zaslužuje, svjedoči nam sljedeće: „Lakše je ubiti čovjeka nego primiti hljeb iz ruku njegove majke. Lakše je ubiti čovjeka nego priznati da je u nečem, možda, i on bio čovjek“ (Vuković, 2008, 113).

Vukman je lik koji je najviše psihološki iznijansirao upravo zbog buđenja koje doživljava u odnosu na ideologiju kojoj je odan, ali i nemoćan u odnosu na ljudskost, blagost, ljubav i poštenje prema ženi kakva je Savna. Upravo zbog toga, njegov lik je opterećen halucinacijama, snovima, promjenama raspoloženja u odnosu na Savnu. Vukman u zemunici uči važniju lekciju od svake komunističke – kako biti čovjek.

U modelovanju Savninog lika prisutna je psihološka karakterizacija, pa je njena psihološka tačka gledišta opterećena majčinskim pogledom na svijet oko sebe vezano za sina Aksa, Jelenka, Zara, ali i Vukmana prema kojem se odnosi kao prema svom sinu. S psihološke tačke gledišta posebno je prikazan lik Borike koju možemo posmatrati kao jedno iracionalno biće, biće prirode i slobode. Kroz njenu svijest se prelama jedna izvrnuta i iščašena perspektiva posebno u vidu specifičnog govornog modusa – poezije u prozi: „Ihaj, / Po travi mi se prosule zvijezde, / Redom ću da ih poberem / I u maramu zavežem“ (Vuković, 2008, 113).

Bez obzira na sve, kod Borike primjećujemo i naznake trezvenosti o čemu nam svjedoči pomoć koju pruža Vukmanu kada se nađe u opasnosti.

Nerijetko u romanima imamo dva lica priče, pa tako ista priča zvuči drugačije kada se pripovijeda iz nekog drugog ugla. Dok opisuje Boriku, Savna priča o nesreći koja je zadesila:

Napade je Talijan, Kalabrez krivonogi. Napade da je osramoti. Ali se ona ne dade, ruka joj se pozlatila. Zakla ga i gurnu u ponor. Raskide li mu grkljan zubima ili čime drugim, niko ne znade. I sijevnu djevojka u goru, ispameti od straha i sramote, nedozvanica (Vuković, 2008, 40).

Međutim, ova priča iz ugla Borike, djevojke koja je sve to doživjela, dobija sasvim drugačiji efekat:

Ne zaklah te ja. Ni moja ruka. Ni zubi. Vjeruj ili ne vjeruj – to se tako samo priča po selu, dokon narod. Kazaću ti istinu, da drugi ne čuju: Grlo

ti je krto bilo. Grlo ti se prelomilo. I glava ti je sama pala na pleći. Istina je, tako mi obrva...(Vuković, 2008, 53).

Čaprić i Blagica su predstavnici četničke ideologije. Njihova psihološka tačka gledišta vezana je za njihov međusobni odnos, ljubomoru, kao i Blagičinu potrebu sa drugim muškarcem.

1.4. Frazeološka tačka gledišta i narodni običaji u romanu *Mrtvo duboko*

Imajući u vidu to da je Čedo Vuković posebnu pažnju posvetio jezičkoj strani svojih djela, u metodičkom dijelu rada kroz određene zadatke posvetićemo posebnu pažnju frazeološkoj tački gledišta. Kritičari su veoma rado komentarisali jezik djela Čeda Vukovića, pa Kalezić (2007, 152) za ovog autora kaže da je „stvarač novog jezika“.

U romanu „*Mrtvo Duboko*“ gotovo svaki lik ima osobene jezičke karakteristike po kojima se može pratiti i prepoznati. Jezik u ovom djelu obiluje velikim brojem arhaizama, neologizama, izvedenica i složenica. Vuković ističe frazeološku tačku u prvi plan, pa dijalekatski govor dospijeva u njegov književni tekst. U ovom tekstu jezik ima „neka prepoznatljiva obilježja vasojevičkog govora uz sintetizovano prisustvo i ostalih crnogorskih govora“ (Jelušić, 2008, 14).

Govor mještana sela razlikuje se od Vukmanovog govora. Vukmanov govor je intelektualniji, iako i on koristi govor svog kraja. On pripovijeda jasno, odlučno, u skladu sa svojom ideologijom, pa je njegova frazeološka tačka gledišta u određenoj nadmoći u odnosu na ostale personalne medije.

Kroz lik Borike prikazan je specifičan govor u kojem se ogleda nedovoljan stepen edukovanosti o naizgled sasvim običnim stvarima, ali prilagođen njenoj tački gledišta, on je govor izvrsne perspektive – slobodan, nepovezan, iracionalan... (Jelušić, 2008).

2. METODIČKI PRISTUP ROMANU *MRTVO DUBOKO*

Interpretacija romana u nastavi književnosti zahtijeva više metodičkih aktivnosti koje omogućavaju razumijevanje i prihvatanje djela shodno uzrastu. Međutim, kako bismo postigli sve planirane ishode, konačno i usvajanje određenih etičkih vrijednosti, prvenstveno je potrebno sprovesti

niz aktivnosti poput: motivisanje učenika za čitanje teksta i priprema za njegovu recepciju, planiranje istraživačkih zadataka za proučavanje teksta, upoznavanje sa vankstovnim okolnostima koje utiču na djelo, čitanje teksta sa aspekta istraživačkih zadataka, tumačenje nepoznatih riječi i izraza, izdvajanje etičkih i sazajnih vrijednosti djela, saopštavanje utisaka, osjećanja i stavova koje djelo izaziva kod učenika, savjeti za izradu domaćeg zadatka itd.

Nastavnik treba da pronađe načine pomoću kojih će učenici doći do željenog cilja. Posebno mora sagledati efekat blagovremenog čitanja književnog djela i poznavanje njegove sadržine za dalji rad na njegovom prihvatanju. Nekoliko časova prije časa lektire učenike treba zainteresovati za djelo i dati im smjernice za njegovo čitanje. S obzirom na to da je veliki broj romana ekranizovan, interesovanje učenika može se izazvati projekcijom odabranih kadrova iz filma nastalih po uzoru na roman. Čitanje jednog zanimljivog pasusa ili citata iz romana, ili kada učenik koji je pročitao djelo, ispriča dio radnje tek toliko da probudi znatiželju, postupci su koji mogu motivisati sve učenike da se posvete djelu. Motivacija prije čitanja jedan je od ključnih koraka koji vode ka uspješnoj realizaciji književnog djela:

Motivacija kao prvi korak u mobilisanju učeničkih intelektualnih i emotivnih potencijala poenta je uvodnog dijela časa – od prvog koraka zavisice istinsko prihvatanje planiranih znanja, vještina i stavova koje učenici tokom časa razvijaju i usvajaju. Stoga nastavnik jezika i književnosti u uvodnom dijelu časa nastoji da učenike motiviše i zainteresuje za dalji rad (za čitanje i analizu određenog teksta/djela, za stvaralački čin, za upoznavanje i razumijevanje jezičke pojave i sl.) (Popović, 2020, 58).

Da bi se na što bolji način uključili u analizu djela, nastavnik treba da poznaje svoje učenike i pažljivo osmisli zadatke, „da ima u vidu da je učeničko znanje koje se odnosi na shvatanje i razumijevanje sižea, događaja, likova postupaka i scena većinom izazvano samim čitanjem književnog dela“ (Nikolić, 2010, 342), a da je njegova obaveza da podstiče sazajni proces kako bi pogodnim postupcima vodio učenike ka otkrivanju skrivenih umjetničkih činilaca. Za interpretaciju djela „Mrtvo Duboko“ planom su predviđena dva školska časa, pa smo se te postavke u realizaciji i pridržavali.

Kada je riječ o romanu „Mrtvo Duboko“ poseban naglasak treba staviti na hronotop, etički profil likova, simboliku vlastitih imena... Od

velikog značaja za ovaj roman jeste da učenici prvo uoče hronotop.⁸ Sistematski i postupno uvodimo učenike u svijet fikcije. S obzirom na to da likovi Vukovićevog romana imaju specifičan govor, bitno je da učenici taj govor uoče i sagledaju. Neki od likova prelaze iz semantičkog polja u semantičko antipolje⁹ i na taj način preuzimaju na sebe funkciju dinamičnog junaka. Pred učenicima stoji zadatak da prepoznaju takve likove i da iskažu svoje mišljenje o tome da li je prelazak preko dozvoljene granice opravdan ili ipak ne. Simbolika naziva jedna je od bitnih karika za analizu romana „Mrtvo Duboko“. Učenicima se pruža mogućnost da sagledaju pozitivno i negativno konotirana mjesta, kao i da uporede imena likova sa njihovim karakteristikama. U nastavku predstavljamo metodički postupak interpretacije ovog romana, s namjerom da prenesemo iskustva stečena u praksi.

Pokretanje misaone i govorne djelatnosti u okviru dijaloške metode obavlja se na dva načina: pomoću radnih naloga (zahtjeva) i pomoću pitanja. Radne naloge možemo posmatrati kao podsticaj i uputstvo učeniku da obavi odgovarajuće saznajne i istraživačke radnje i oni uglavnom počinju saradničkim imperativima kao što su: izdvojte, zapazite, zamijenite, proširite, dokažite, definišite i sl. (Nikolić, 2010).

Prilikom najave rada na romanu, učenici su dobili sljedeća pitanja i istraživačke zadatke:

*Odredi vrijeme i mjesto dešavanja radnje u romanu „Mrtvo Duboko“.
Uoči i izdvoj sve likove zastupljene u romanu. Razmisli o njihovim međusobnim odnosima.
Postoji li simbolika vlastitih imena u romanu „Mrtvo Duboko“?
Izdvoj riječi, rečenice, izraze koji ti zvuče neobično ili drugačije od standardnog jezika.
Pronađi i prouči narodne običaje i narodna vjerovanja u Crnoj Gori s osvrtom na djelo „Mrtvo Duboko“.*

S obzirom na to da su za tumačenje romana potrebna osnovna znanja o dešavanjima vezanim za Drugi svjetski rat, učenici su dobili zadatak da u udžbenicima istorije, ali i kod kuće u enciklopedijama i na internetu, istraže osnovne podatke o ovom istorijskom događaju i na taj način uspo-

⁸ Pojam hornotop ne koristi se u osnovnoj školi, a u programu se navodi na mjestu gdje se autori obraćaju nastavnicima.

⁹ Termini sematičko polje i semantičko antipolje učenicima su objašnjeni kao „dozvoljeni i nedozvoljeni prostor“.

stave korelaciju između predmeta maternjeg jezika i književnosti i istorije. Pored ovog zadatka dobili su i zaduženja da potraže pomenute toponime na karti Crne Gore i naprave pregled o načinu života u crnogorskom selu sredinom XX vijeka. Upotrebom interneta radi nalaženja potrebnih informacija, učenici prepoznaju značaj tehnologije za proces učenja.

Učenici (24) su podijeljeni u četiri grupe s istim brojem članova (šest). Grupe su formirane spontano, najviše na osnovu druženja i prijateljstva među učenicima. Takav način sastavljanja grupa smatra se jednim je od najboljih, jer je koheziona snaga grupe, kao i motivacija za zajednički rad u njima, zahvaljujući drugarskim vezama, veća (Vilotijević, 2000).

Nakon toga, učenici su u dogovoru sa nastavnikom odredili predstavnika svake grupe, čiji je zadatak da usmjerava aktivnosti grupnog rada. Zatim su dijelili zadatke i odlučivali na koji će ih način istraživati i rezultate predstaviti velikoj grupi tj. čitavom odjeljenju. Na argumentovani predlog učenika, dogovoreno je da se formirane grupe sastanu van škole i pripreme predviđene zadatke za sljedeći čas, a da način na koji će prikazati svoj rad bude u vidu prezentacija.

2.2. Interpretacija djela

Jedan od osnovnih ciljeva neposredne pripreme za čas jeste da bude „siguran oslonac u procesu učenja i proučavanja” (Popović, 2020, 52), pa je u osnovnom obliku koncipirana kao slijed učeničkih aktivnosti planiranih za dva časa namijenjena interpretaciji romana. U okviru našeg rada, odlučili smo se za esejski prikaz realizovane interpretacije.

U uvodnom dijelu časa, fazi evokacije, učenici su, prije svega, iznijeli utiske koje je djelo ostavilo na njih. Takođe, razgovarali su o onome šta ih najviše iznenadilo, oduševilo ili rastužilo.¹⁰ Njihove odgovore nastavnik je podsticao sljedećim pitanjima: *Kakav je utisak na tebe ostavio roman? Šta si osjećao kada si završio s čitanjem romana? Možeš li jednom riječju ili sintagmom da izraziš svoje osjećanje nakon čitanja djela?*

Nakon toga, predstavnici grupa su, uz pomoć ostalih članova grupe, prezentirali rezultate svojih istraživanja o životu na crnogorskom tlu u prvoj polovini XX vijeka, saopštavajući svoja zapažanja o istoriji i kulturi

¹⁰ Ovom dijelu časa potrebno je posvetiti posebnu pažnju. Što je čitalac mlađi, emocionalno reagovanje na podsticaje iz romana je jače, dominantnije. Interpretacija kao polazište uzima sveukupan emocionalni odnos prema romanu i razvijenu ljestvicu emocionalnih očitovanja koja je uslovljena različitošću romanesknh situacija (Rosandić, 2010).

našeg naroda. Kombinujući znanja iz geografije i istorije, argumentovali su i iznosili svoje stavove na pitanja o prošlim vremenima, o čestim ratovima, posebno o Drugom svjetskom ratu i podjelama koje su vladale. Bez obzira na ratnu tematiku, roman je ostavio snažan utisak na učenike. Učenici su snažno doživjeli sudbine junaka i s njima se identifikovali. Posebnu pažnju učenika izazvao je dio o malom Jelenku i priča o nesrećnoj Boriki.

U nastavku časa učenici su iznosili i bilježili asocijacije koje je kod njih izazvao naziv romana, kao i očekivanja koja su imali od djela s ovim nazivom. Razgovor o nazivu djela bila je prilika da nastavnik ukaže učenicima da svijet fikcije i realnosti nikako ne treba poistovjećivati.

Nakon toga, učenici su podsticani pitanjima, u tkivu romana pronalazili motive: *rat, selo, smrt, dobrotu, nesreća, tuga, bol, ljubav*.

Koji se dominantan motiv pojavljuje od početka do kraja romana?

Koje je to posebno istaknuto mjesto na kojem se odvija većina dešavanja u ovom tekstu?

Koja osjećanja se javljaju kod likova koji su zastupljeni u ovom tekstu?

Zaključili su da su neki od navedenih motiva internacionalni i svestremenski, odnosno da su karakteristični za različita vremena i književna razdoblja. Objedinjavanjem motiva došli su i do teme romana: *Rat i stradanje pojedinca i porodice u njemu*.

U nastavku rada učenici su u parovima¹¹ izdvajali likove, sagledali njihova imena i iznosili asocijacije vezane za njih. U ovom dijelu časa dobili su zadatak da pronađu djelove romana koji ukazuju na karakteristike samih likova. Nakon toga iznosili su svoje zaključke, argumentovali ih i potom zapisivali rezultate do kojih su došli. Realizaciju karakterološke tablice kao materijala koji je djelimično u vezi sa pomenutim zadatkom, ostavili su za sljedeći čas kada će se detaljnije baviti analizom likova i motiva koji ih pokreću na akciju. Ovaj materijal učenici će predstaviti svojim drugarima.

¹¹ Parovi su organizovani onako kako učenici sjede u klupi.

U nastavi književnosti veliki značaj imaju i produktivna i reproduktivna pitanja. Pomoću produktivnih pitanja nastavili su dalji razgovor o knjizi (tehnika kocka¹² – opiši, uporedi, raščlani, poveži, primijeni, za/protiv; ista tehnika skoristi se i na drugom času). Neka od njih su:

- problemska pitanja (zasnovano je na potvrđivanju ili negiranju): *Da li je Vukman dobar čovjek?*
- perspektivno pitanje (pitanje koje zahtijeva traganje za odgovorom): *Zbog čega Savna pomaže ubici svog sina?*
- uopšteno pitanje (pitanje koje traži razvijen odgovor sa obrazloženjem i argumentima): *Zašto Borika pomaže Visokom?*
- alternativno pitanje (pitanje koje traži izbor između dva odgovora): *Da li je Grubanov postupak prema Vukmanu za pohvalu ili osudu?*

Zahvaljujući prethodno pomenutoj nastavnoj tehnici učenici su se aktivno uključili u navedenu aktivnost. Pitanja su navela učenike da donesu zaključke o narodnim običajima, vremenu i prostoru u kojem se odvija radnja romana. U završnom dijelu časa oni su iznijeli svoje predloge ideje djela:

*Rat je zlo koje uništava čovjeka čak i onda kada prestane.
Ostani čovjek bez obzira na zla vremena koja te okružuju.
Oprosti da bi nastavio dalje.*

Na kraju časa učenici su dobili inicijalnu rečenicu: *Nakon saznanja da je Vukman ubio njenog sina, Savna odbija da mu pomogne...* na osnovu koje će napisati svoj zadatak. Cilj zadatka bila je izmjena završetka djela / postojećeg teksta i podsticanje na razmišljanje o veličini zločina koji je oprostila jedna majka. Takođe, razvijanje kreativnosti u oblasti stvaranja pisanog teksta.

U uvodnom dijelu drugog časa učenici su izražajno čitali svoje domaće zadatke, a zatim iznosili utiske o radovima svojih drugara. Potom su dobili uputstva za izradu zadataka. Tokom rada u grupi kao nastavno sredstvo, učenici su mogli koristiti mobilne telefone. Jedan od ciljeva bio je da pokažemo da oni u procesu učenja mogu biti korisni ukoliko se upotrijebe

¹² *Kocka* jedna je od tehnika osmišljena u okviru *Programa Razvoj kritičkog mišljenja* i omogućava sagledavanje neke teme iz različitih perspektiva, pri čemu se učenici služe modelom kocke na čijim su stranama napisani određeni zahtjevi za mišljenje i pisanje (*Program Razvoj kritičkog mišljenja, vodič za primjenu*, 2009).

na primjeren način. Učenicima koji nijesu bili dovoljno pripremljeni za čas, ali i onima koji jesu, dopuštena je njihova upotreba. U pretraživanje interneta s namjerom da se dođe do odgovarajućih podataka, rado su se angažovali i oni učenici koji prethodno nijesu pokazali značajno interesovanje za uključivanje u interpretaciju djela.

Kao nastavno sredstvo, mobilni telefon se koristi u mnogim državama (Finska, Norveška, Češka), dok kod nas još uvijek nailazimo na predrasude i otpor njegovoj primjeni. Upotrebom mobilnih telefona u nastavu uvodimo savremenu tehnologiju, a učenicima otvaramo nove dimenzije njenog korišćenja (Popović, 2019). Naravno, sve informacije koje su učenici pretraživali bile su pod budnim okom nastavnika, kako bi se filtrirali kvalitetni sadržaji.

Aktivnost nastavnika bila je izražena u prvoj fazi časa kada se vršila raspodjela zadataka i kada su se davala uputstva. Nakon toga, nastavnik je diskretno usmjeravao rad i pružao pomoć grupama¹³ kojima je to bilo neophodno. Nakon prezentovanja rješenja i diskusije između grupa, nastavnik je bio tu da dopuni ili koriguje rješenje ukoliko je bilo potrebno. Vrednovanje odgovora realizovano je ne samo od strane nastavnika, već i od strane ostalih grupa.

2.3. Zadaci za grupe i rezultati učeničkog rada

Grupa I: Narodni običaji i narodna vjerovanja u djelu <i>Mrtvo Duboko</i>
--

<i>Pronađi i prouči narodne običaje i narodna vjerovanja u Crnoj Gori s osvrtom na djelo <i>Mrtvo Duboko</i>. Odredi vrijeme dešavanja radnje u romanu <i>Mrtvo Duboko</i>. Izdvoj riječi, rečenice, izraze koji ti zvuče neobično ili drugačije od standardnog jezika.</i>

Uz pomoć teksta učenici su pronašli narodne običaje i vjerovanja koja su karakteristična za roman „*Mrtvo Duboko*“.

Obukoh mu (Jelenku) haljinice, srezane od tankoga sukna – majka se nadala da će joj sinak u njima dočekati badnjake. Nazuh mu male bjelače, pletene u borak. Pa nove opanke, s bijelom telećom dlakom, samo krajevima ostrugane (Vuković, 2008, 123).

¹³ Grupe na drugom času formirane su kao i na prethodnom. Tako podijeljeni, učenici su dobili različite zadatke koji su imali za cilj da sumiraju dotadašnja stečena znanja za ovo djelo.

Učenici nagovještavaju da je ovo jedan od najemotivnijih djelova romana. U ovom običaju uočili su koliko je bitno lijepo urediti dijete, pa čak i kada ga prate na onaj svijet. Kao najzanimljiviji odgovori izdvojili su:

Smrt Jelenka dio je radnje u romanu gdje su najviše prikazani naši narodni običaji i vjerovanja koja su svojstvena za naše podneblje. Najprije su tu krštenje i pramen kose koji se djetetu prvi put ošiša, a kasnije običaj i rituali koji se odvijaju nakon nečije smrti.

Posebno mi je interesantan dio kako Savna kupa i češlja Jelenka, oblači ga u najljepše haljine koje je imao, nove bijele čarape i nove opančice i priča sa njim koga će sve od mrtve rodbine da sretne. Zatim lelekanje i naricanje žena koje je zastupljeno i nakon smrti Jelenka i nakon Aksove smrti. Nošenje crne odjeće nakon smrti bliske osobe je običaj koji je i danas dosta čest i kod nas.

Vjerovanje da duša mrtve osobe ostaje u kraju gdje se rodila i nestala i da ima mogućnost da vidi mrtve uočili su u sljedećem pasusu:

Pa mi se pričuvaj, Jelenko sine. Ne izlazi goloprs kad vjetrine udare niz Mrtvo Duboko. I nemoj se peti na strmopadne gore, no se pričuvaj majci. Ako počem na vilistan nagaziš, pobjegni brzo, nemoj da te namame strine vile – jer ti si mali i nevješt, nećeš prepoznati koja je od njih dobra (...) Sve pozdravi, ujake i stičeve poljubi i milokrvan budi sa svima (Vuković, 2008, 124).

Primjećuju da su Savna i Daosav likovi koji se posebno trude da se ne ogriješe o narodne običaje i vjerovanja, pa Daosav nastoji da se ne ogriješi o Ranjenog, dok Savna, na drugoj strani, pokušava da sačuva dušu svog djeteta i krsti ga prije smrti. Učenici su u tekstu ponašali sljedeći primjer: „Od knjige si – reče – iako si, daleko bilo, okrenuo lice od božijeg zraka, opet – znaš molitve, učio si mature, mnogo si knjiga preko ruku premetnuo“ (Vuković, 2008, 123).

Učenici ove grupe iznose svoja saznanja o narodnim vjerovanjima i običajima, a ista dopunjuju podacima do kojih su došli uz pomoć interneta Kao najzanimljiviji odgovori izdvajaju se:

Narodna vjerovanja opisana u romanu većinom su zastupljena i kod nas. Jedno od narodnih vjerovanja koja su nama svojstvena takođe je i sujevjerje. Postoje i oni običaji koji nalažu da se na dane kada je neki svetac ne radi u polju, žene ne pletu i ne koriste konac i makaze.

U Crnoj Gori su zastupljeni brojni običaji, neki od njih su svadbene (pucaanje jabuke iz puške), ali i vjerovanja oko pola djeteta trudne žene (ako je žena vedrog duha, onda nosi muško, a ako je nervozna, onda nosi žensko).

Grupa II: Likovi i simbolika vlastitih imena u romanu *Mrtvo Duboko*

Objasni simboliku vlastitih imena u romanu Mrtvo Duboko.

Koliko se simbolika imena poklapa sa karakteristikama likova?

Šta je autor romana postigao kontrastima između simbolike imena i karakteristike koju nose određeni likovi?

Znaš li neka vlastita imena sa snažnim simboličkim značenjem zastupljena u Crnoj Gori?

Učenici su popunili tabelu upisujući najznačajnije podatke iz materijala prikupljenog na prvom času.

Kako se ponaša?	Književni lik (ime)	Kako izgleda?
Kako govori?		Kako postupa?

Nakon toga, učenici su došli do zaključka da imena u romanu „*Mrtvo Duboko*“ imaju svoje značenje, kao i to da se simbolika imena pojedinih likova ne podudara s njihovim karakteristikama, npr. kod likova kao što su Gruban i Blaga. Ukazali su na to da o Grubanu najviše saznajemo iz Savninih riječi. Kako bi dokazali svoje mišljenje pronašli su u romanu određene djelove:

Nipošto nemoj pomisliti da je moj domaćin podivljao, pitomijeg čovjeka nije bilo u ovoj dolini dokle doznati možeš. (...) Kao i svako živi, znao je da se ljutne – jednom mi prevrnu vagan pasulja, jer zaboravih da ga osolim. Ali nikad kao što drugi čine počesto. Znam ga bolje no iko. Ruku bih u oganj stavila za svaku riječ koju pred tobom izgovaram, ču li, Ranjeni. I kad bih htjela, nije mi nikakva potreba da te varam. Domaćin mi ni kokošku nije volio da zakolje, no mi dadne sjekiru u ruke, a on zgrabi nekud preko potoka, nađe kakav mu drago posao, samo da ne gleda krv i koprcanje (Vuković, 2008, 76).

Navedene Savnine rečenice izazvale su aktivnost ne samo kod učenika ove grupe, već i kod drugih. Na osnovu dosadašnjih izlaganja, istraživanja na internet mreži, ali i na osnovu situacija zastupljenih u romanu, učenici dolaze do zaključka da je odnos prema ženi nekada bio primjetno drugačiji negoli danas.

Ono što stoji kao kontrast u odnosu na ime Savninog muža Grubana, jeste to, da simbolika njegovog imena ne prikazuje njegov karakter, već naprotiv. Samo ime Gruban u osnovi sadrži riječ grub, odnosno osobi-

nu koja se javlja kao suprotnost nježnosti. Ovaj lik, ne samo da nije grub već je i previše osjetljiv. Učenici su uočili da upravo u nekim ovakvim rečenicama leži onaj moćni efekat koji je autor ovog romana postigao kontrastom između značenja imena i karakteristika tog lika. Rat mijenja ljude, on primora ljude na zlo, tako je bilo i sa ovim likom. Gruban, osjetljiv i nježan čovjek koji nije bio u stanju da zakolje životinju odlazi u rat, primoran da takve okrutne radnje vrši nad ljudima.

Pored Grubana pronašli su još jedno ime čije se značenje nikako ne podudara sa karakteristikama koje se pripisuju tom liku. U pitanju je lik Blage koji takođe izaziva inspiraciju za komentarisanje kod učenika. Za razliku od Savne koja je patrijarhalna žena, puna ljubavi i razumijevanja za sve, Blaga ili Blagica predstavlja suprotnost u odnosu na Savnu. Svoja zapažanja učenici su potvrdili rečenicama u tekstu koje nedvosmisleno ukazuju na to da je Blaga poprilično gruba žena, sklona kojekakvim bludnim radnjama.

Pored simbolike pomenutih imena, istakli su simboliku imena Borike što ih je asocijalo na korijen riječi bor. S obzirom na to da bor raste u gori, gdje Borika prebiva, došli su do zaključka da je autor ovog romana planski ovom liku dao ime.

U ovoj grupi učenici su uočili da u Crnoj Gori postoje imena koja imaju simbolička značenja, a koja se nerijetko vezuju za određena vjerovanja. Koristeći podatke sa interneta, ali i iz sopstvenih zaključaka, učenici su dali brojne zanimljive odgovore. Među tim odgovorima, izdvajamo najinteresantnije:

Ženska imena koja su nekada bila zastupljena u Crnoj Gori, danas manje, su Stana, Stanojka, Stanuša, Dostana itd. Ovakva imena roditelji su davali djevojčicama na rođenju kako se poslije nje ne bi više radala ženska djeca. Ime Vuk, Gruban, Jakša roditelji su davali muškoj djeci s ciljem da ova imena uplaše zle sile i kako im niko ništa ne bi mogao.

Nerijetka su imena koja se daju po svetiteljima, s vjerom da će ih taj svetitelj čuvati. Takva imena su Petar, Pavle, Vasilije, Marija, Magdalena i sl.

Grupa III: Drugi svjetski rat i NOB, motiv rata i ideologija

Koliko su ratna dešavanja uticala na psihu čovjeka u romanu „Mrtvo Duboko“?

Uporedi dvije ideologije iz teksta (partizane i četnike). Kako tumačiš Vukmanov postupak, a kako Savnin?

Koliko je danas zastupljena priča o ratnim dešavanjima i ideologijama koje su obilježile našu istoriju?

Učenici su s lakoćom uočili da je rat snažno uticao na psihu junaka u romanu „Mrtvo Duboko“. Pronašli su primjere koji to i dokazuju. Jedan od takvih primjera je i: „Rat je, brajko, i s naličja isti“ (Vuković, 2008, 122) koji ukazuje na to da je rat poguban, ma s koje strane da ga posmatramo. Naveli su da se u romanu provlače dvije ideologije – partizanska i četnička. Uz pomoć interneta učenici su pronašli detalje koji ukazuju na partizansku i četničku ideologiju. Opisuju fizički izgled, kao i postupke zastupnika i jedne i druge ideologije. Kao najzanimljivije odgovore izdvajamo:

Partizani su bili komunisti, borili su se za oslobođenje, za bratstvo i jedinstvo i bili su protiv crkve. Četnici su se borili za kraljevinu i otadžbinu i bili su za crkvu i vjeru.

Četnici su imali dugačke brade, dok komunisti nijesu. To je bio jedan od znakova raspoznavanja.

Došli su do zaključka da i loša vremena u nekim ljudima ne unište ono što je dobro. Takav slušaj je i kod Savne, brižne majke. Savna ne posmatra ljude kroz ideologije. U Vukmanu ona ne vidi samo ratnika, već i sina neke majke. Učenici su razgovarali o postupku koji je učinio Vukman (da li rat opravdava takav postupak, da li je trebao da prihvati Savninu pomoć i sl.). Kao najzanimljiviji odgovori ističu se:

Vukman je ubio Aksu u samoodbrani i bilo je „ubij ili ćeš biti ubijen“.

Vukman nije loš i rat nije ubio svu ljudskost u njemu. Kasnije je on pomogao i Savni, a bio je u prilici da ubije Grubana, njenog muža.

Iz svijeta fikcije učenici su se preselili u svijet realnosti, pa su razgovarali o tome koliko je priča o ratu i ideologijama zastupljena i danas. Ovo pitanje inspirisalo je učenike. Kao najinteresantnije odgovore navodimo:

O četnicima i partizanima se priča mnogo manje nego ranije. Međutim, ta priča je još uvijek zastupljena.

Još ima živih ljudi koji su učestvovali u ratu ili su bili djeca tokom rata, pa često prepričavaju događaje. Takođe, tu je istorija, mnoge knjige i romani, filmovi i serije iz kojih djeca mogu dosta da saznaju o dešavanjima tokom rata.

Danas, nažalost, često možemo da vidimo da zapravo zbog rata mnogi narodi imaju predrasude i osjećaju neprijateljstvo prema drugim narodima protiv kojih su ratovali njihovi preci prije mnogo decenija.

Grupa IV: Govor likova u romanu *Mrtvo Duboko*

Uporedi govor Savne i Vukmana. Po čemu se razlikuju? Kakav je Borikin govor? A ostalih likova? Šta primjećuješ? Svoje odgovore argumentuj primjerima.

Pronađi u romanu uzrečice pomoću kojih možeš prepoznati o kojim je likovima riječ.

Jedan od upečatljivih elemenata analiziranog romana jeste jezik kojim je pisan. Učenici su došli do zaključka da pojedini likovi koriste specifične izraze zbog kojih se njihov govor prepoznaje čak i onda kada nigdje nije naznačeno njihovo ime. Pronašli su u već pročitanom romanu karakteristične uzrečice (Borikina pjesma) i komentarisali su ih: *Zubi su vam mali,/ Zubi su vam mali,/ Ovolicni! / Kamen vama, kamen vama, ej vi!* (Vuković, 2008, 98).

Uočili su da je riječ o stihovima koje izgovara Borika i da su u njenom govoru prisutni i lirski elementi. Pored ovog primjera pronašli su i brojne druge koje izgovara isti lik.

Učenici su zapazili da specifične izraze u svom govoru ima i Savna. U Savninom govoru primjetili su elemente tužbalice: *Čaprić izgovori svašta, ja kukala. / Ne zaspah svu noć – ja kukala – oka ne svedoh.* (Vuković, 2008, 64, 52).

Specifične izraze primijetili su i kod Čaprića: *Budalast ovaj rat, fakat. – Sakrij ti mene, ženska glavo, da ja fakat ne stradavam zabadava* (Vuković, 2008, 44). Uz pomoć mobilnog telefona učenici su na internetu pronašli značenje riječi *fakat*, a potom su došli do zaključka da je preuzeta iz turskog jezika i da ima značenje riječi *stvarno, zaista*.

Učenici iz ove grupe poredili su govor likova romana i uočili su da se Vukmanov govor u značajnoj mjeri razlikuje od govora kojim se služe stanovnici mjesta u kojem se nalaze. Vukmanov govor opisali su kao govor koji je blizak njihovom govoru. Izdvajamo najinteresantnije odgovore:

Savna je jedna patrijarhalna žena. Rat joj je odnio najdraže osobe. Bez obzira na to što stalno kuka, svima želi da pomogne. Vukmanov govor ima notu govora gradske sredine.

Savnin govor me podsjetio na govor moje babe, tako uglavnom govore stari ljudi. Vukmanov govor ne razlikujem od našeg govora.

Podsjetili su se da likovi u romanu govore u prvom licu i da se direktno obraćaju. Najzanimljiviji odgovori o govoru likova bili su:

Jezik je stari crnogorski i jezik ovog romana budi stara vremena.

Autor je upotrijebio jezik kakav su koristili naši djedovi i babe i na taj način je još bolje dočarao ratna vremena.

Primjećujem da neki likovi ne pričaju pravilno gramatički, ali to je i normalno. Obrazovanje u tom periodu nije bilo toliko zastupljeno.

Predstavnici grupa naizmjenično su prezentovali urađeno, dok su ostali učenici dopunjavali odgovore i iznosili svoja mišljenja. Nakon učeničkih izlaganja, učenici su iznijeli svoje mišljenje o tome šta im se najviše dopalo kod koje grupe.

Na kraju časa učenici su izdvojili boje kojima bi predstavili temu i događaje u romanu. Istakli su da dominira siva boja, uz bijelu i svijetle nijanse drugih boja koje predstavljaju Zara i Jelenka. Odgovore svojih grupa pripremili su za pano koji sada krasi zid učionice, a svrha panoa jeste da detaljnije razmotre rad svojih drugara ukoliko ih zanima, kao i da se prisjete pojedinosti čitanog djela kada im to zatreba.

Zaključak

Na predstavljenim časovima učenici su, kroz funkcionalne aktivnosti i istraživačke zadatke rješavane na nivou grupe, intenzivno učestvovali u analizi djela i promišljajući, upoređujući, zaključujući... – obnavljali i proširivali već postojeća znanja o romanu (struktura, glavni motivi, likovi, prostor i vrijeme u romanu). Istovremeno, usvajali su nova znanja – razmatrali, uočavali i analizirali prostorne strukture i njihov uticaj na karakterizaciju likova. Takođe, upoznali su jedan broj arhaizama koje do tada nijesu imali prilike da čuju.

Korišćenje mobilnih telefona na času sa svrhom pretraživanja na internetu i pribavljanja potrebnih informacija, pokazala se kao dobar izbor – učenici su na zanimljiv, jednostavan i efikasan način pronašli potrebne podatke i tako prepoznali upotrebu tehnologije u korisne svrhe – svrhe učenja.

Na osnovu realizovane interpretacije, a posebno reakcije učenika na sadržaj i svijet djela, zaključujemo da se roman „Mrtvo Duboko“ u predmetnom programu namijenjenom devetom razredu osnovne škole nalazi sasvim opravdano. Međupredmetnom korealacijom i primjenom različitih metoda (tekst-metode, dijaloške metode i metode demonstracije, kao

i metode pisanih radova) i tehnike kocka, stvara se mogućnost da svaki učenik, u skladu sa svojim potencijalima, aktivno učestvuje u analizi djela ne njemu blizak i svojstven način.

Primarna literatura::

Vuković, Č: *Mrtvo Duboko* (2008). Podgorica: Narodna knjiga.

Sekundarna literatura:

Durković, N. (2015). *Novi pristupi čitanju u nastavi književnosti – čitanje književnih djela u elektronskoj formi*. Podgorica: Crnogorska akademija nauka i umjetnosti.

Ilić, P. (2005). *Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi*. Novi Sad: Zmaj.

Jelušić, B. (2008). *Roman Mrtvo Duboko Čeda Vukovića*, predgovor. Podgorica: Narodna knjiga.

Kalezić, S. (2007). *Ogledi i fragmenti o crnogorskim piscima XX vijeka*. Nikšić: Nolit, Centar za kulturu.

Lotman, J. (1976). *Struktura umjerničkog teksta*. Beograd: Nolit.

Nikolić, M. (2010). *Metodika srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Predmetni program Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost, I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole (2017). Podgorica: Ministarstvo prosvjete i sporta, Zavod za školstvo.

Popović, D. (2020). Pripremanje za čas u nastavi jezika i književnosti i promjena obrazovne paradigme, *Vaspitanje i obrazovanje XLV*, 4, 2020, 49–66.

Popović, D. (2020). Jezik u obrazovnoj vertikali. *Lingua Montenegrina*, XIII/1, 25, 41–67.

Popović, M. (2019). Zastupljenost mobilnog učenja na Univezitetu Istočne Finske. *Engineering management*, 5 (1) (2019), 1–6.

Razvoj kritičkog mišljenja (2009). Podgorica: Zavod za školstvo

Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.

Štancl, F. (1987). *Tipične forme romana*. Novi Sad: Biblioteka Matice srpske.

Tamara Simović

METHODICAL APPROACH TO THE NOVEL *MRTVO DUBOKO*,
BY ČEDO VUKOVIĆ

Abstract Extended

In the text, we consider the methodical approach to the novel “Mrtvo duboko” by the Montenegrin author Čedo Vuković. The work is intended for reading at home in the ninth grade of elementary school. In the first part of the paper, we highlighted the peculiarities of this complex novel, pointing out the specifics related to the theme, motives, characters and their modeling, chronotope, composition of the work, method of narration, psychological, ideological and phraseological point of view, as well as selected peculiarities of language and style. The novel provides students with a lot of information, from how people lived in the past, to the horrors of war and the impact of war on the divisions between people and the human psyche. Also, this work has a moral effect, so it provides an example of how it is important to be and remain human in every situation. The writer has woven folk customs and beliefs into the fabric of the novel, so that when getting to know the work, readers also get to know part of Montenegrin customs and traditions. In the following, we have proposed ways to motivate students to read the text and prepare for its reception, research tasks for studying and analyzing the text in all the mentioned segments, i.e. reading the text from the aspect of research tasks, getting to know extratextual circumstances that affect the work, interpreting unknown words and expressions, distinguishing the ethical and cognitive values of the work, communicating the impressions, feelings and attitudes that the work evokes in students.

The living word, carefully selected questions and tasks in which the world of the book is connected with everyday life and the present, but also with the historical and geographical context, can be a good incentive for the student to turn to reading. Supporting the entire range of advantages that the modern age brings, we believe that it is necessary to combine different approaches, methods and techniques, and in accordance with the above to use different teaching aids, especially those that modern technology offers us. Stills from a film or an entire film based on a work of literature and art, documentaries about the time of the work’s realization or about the writer, information that can be accessed via the Internet are valuable motivators for exploring the work and its essence. Therefore, among other teaching aids, we functionally included the mobile phone in the class work, which resulted in the active involvement of those students who until then were more passive participants in the teaching process.

Key words: *literature teaching, novel interpretation, research tasks, teaching aids*

Uputstvo za autore možete naći na linku: <https://www.ucg.ac.me/objava/blog/1277/objava/125363-novi-naucni-casopis-metodika-nastave>

CIP - Каталогизација у публикацији
Национална библиотека Црне Горе, Цетиње

ISSN 2989-1647 = Metodika nastave
COBISS.CG-ID 25984004